

Eszterházy Károly Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola

GULYÁS ENIKŐ

A FEJLESZTŐ (E-)BIBLIOTERÁPIA ALKALMAZÁSÁNAK LEHETŐSÉGE
HÁTRÁNYOS HELYZETŰ DIÁKOK KÖRÉBEN

PhD-értekezés

Témavezetők:

dr. Hatvani Andrea
klinikai és mentálhigiéniai szakpszichológus

dr. habil Verók Attila
egyetemi docens

Eger, 2019

Tartalom

1.	A kutatás célja	7
2.	A kutatás elméleti kerete	8
1.1	A biblioterápia definíciói, meghatározásai, jellemzői.....	8
1.2	A biblioterápia típusai	11
1.3	„Veszélyes irodalom” – a Werther-hatás	14
1.4	A biblioterápia kialakulása, története.....	15
1.4.1	A biblioterápia korai előzményei	15
1.4.2	A módszer (újra)felfedezése.....	18
1.5	Biblioterápia külföldön és hazánkban	23
1.5.1	A biblioterápiás képzések sokszínűsége	23
1.5.1.1	Külföldön.....	23
1.5.1.2	Magyarországon	23
1.5.2	Tematikus irodalomgyűjtemények.....	25
1.5.2.1	Külföldön.....	25
1.5.2.2	Magyarországon	26
1.5.3	Gyakorlati példák a fejlesztő biblioterápia alkalmazására	30
1.5.3.1	Külföldön.....	30
1.5.3.2	Magyarországon	33
1.6	A biblioterápia kapcsolata a különböző tudományterületekkel	34
1.7	A biblioterápia kapcsolata más területekkel.....	40
1.7.1	Irodalomterápia - biblioterápia - meseterápia	40
1.7.2	E-biblioterápia és fejlesztő e-biblioterápia.....	43
1.7.3	Biblioterápia és digitális történetmesélés	44
1.7.4	Iskolai magyaróra és biblioterápia	45
1.8	Miért van szükség a fejlesztő biblioterápiára és a fejlesztő e-biblioterápiára?	49
1.8.1	Nemzetközi és országos mérések	53

1.8.2	Tendenciák	59
1.8.3	A 21. századi általános iskolával szemben támasztott társadalmi igények.....	64
1.9	A biblioterápia és a konstruktivizmus kapcsolata	65
1.9.1	Mi a konstruktivizmus?	65
1.9.2	Biblioterápia és konstruktivizmus	66
1.10	A fejlesztő biblioterápia továbbfejlesztésének lehetőségei	70
1.10.1	Fejlesztő e-biblioterápia	71
1.10.2	Konstrukciós fejlesztő e-biblioterápia.....	73
1.10.3	Virtuális fejlesztő e-biblioterápia	74
1.10.4	Kreatív e-biblioterápia.....	76
2	Saját empirikus kutatás	79
2.1	A fejlesztő biblioterápiás és fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások folyamata	79
2.1.1	A fejlesztő biblioterápiás foglalkozás	79
2.1.1.1	A mű megismerése	79
2.1.1.2	Közös szóbeli feldolgozás	81
2.1.1.3	Összegzés, konklúzió.....	82
2.1.2	A fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás	82
2.1.2.1	A mű megismerése	83
2.1.2.2	Illusztráció készítése.....	84
2.1.2.3	Közös szóbeli feldolgozás	85
2.1.2.4	Összegzés, konklúzió.....	86
2.2	A fejlesztő biblioterápiás és a fejlesztő e-biblioterápiás kísérletsorozat.....	86
2.3	Hipotézisek.....	89
2.4	Mintavétel.....	91
2.5	Módszerek	93
2.5.1	Tesztek	93

2.5.2	Megfigyelés.....	94
2.5.3	Tartalomelemzés	95
2.5.3.1	Videonapló.....	95
2.5.3.2	Pedagógus szempontrendszer	95
2.6	A pedagógusok felkészítése a foglalkozások megtartására.....	96
2.7	A foglalkozásokon felhasznált művek	97
2.8	A kutatás eredményei	99
2.8.1	Tesztek	99
2.8.1.1	Coopersmith-féle önértékelés teszt.....	99
2.8.1.2	Thomas-Kilman-féle konfliktuskezelés teszt	107
2.8.2	Videós interakcióelemzés.....	116
2.8.2.1	Egymintás t-próba.....	116
2.8.2.2	Kétmintás t-próba	120
2.8.3	Videonaplók tartalomelemzése	124
2.8.3.1	A beavatkozási csoportok videonaplóinak összehasonlítása.....	138
2.8.4	Pedagógus szempontrendszer tartalomelemzése.....	141
2.8.4.1	Pozitív tanári érzelmi megnyilvánulások	143
2.8.4.2	Negatív tanári érzelmi megnyilvánulások	144
2.8.4.3	A tanulók pozitív érzelmi megnyilvánulásai	147
2.8.4.4	A tanulók negatív érzelmi megnyilvánulásai	148
2.8.4.5	Pedagógus szempontrendszer összehasonlítása a fejlesztő biblioterápiás és fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokon.....	150
2.9	Kutatási eredmények összefoglalása.....	167
3	Összefoglalás	173
	Irodalomjegyzék	175
	Mellékletek	197
	1. sz. melléklet: Felhasznált művek - Foglalkozást segítő kérdések - Felhasznált játékok.....	197

1. foglalkozás: Max Lucado: Értékes vagy - történet a foltmanókról (részlet).....	197
2. foglalkozás: Koreai népmese: Kam tükre	202
3. foglalkozás: Móra Ferenc: A két forintos	205
4. foglalkozás: Lázár Ervin: Széllébélt	208
5. foglalkozás: Móricz Zsigmond: A füttyös kisfiú	211
6. foglalkozás: Európai népmese: Öregasszony az ecetesüvegben.....	215
2. sz. melléklet: Coopersmith-féle önértékelés teszt.....	218
3. sz. melléklet: Thomas-Killman-féle konfliktuskezelési teszt	222
4. sz. melléklet: A pedagógus szempontrendszer kérdései	226
5. sz. melléklet: A videonapló kérdései.....	226
6. sz. melléklet: Szülői beleegyező nyilatkozat.....	227
7. sz. melléklet: A Coopersmith-féle önértékelés teszt alskáláira vonatkozó eredmények (minimum, maximum, átlag, medián, szórás).....	228
8. sz. melléklet: A Coopersmith-féle önértékelés teszt alskáláira vonatkozó eredmények (Skewness, Std. Error of Skewness, Kurtosis, Std. Error of Kurtosis)	229
9. sz. melléklet: A Coopersmith-féle önértékelés teszt alskáláira vonatkozó eredmények (normáleloszlás)	231
10. sz. melléklet: A Thomas-Kilmann-féle önértékelés teszt alskáláira vonatkozó eredmények (minimum, maximum, átlag, medián, szórás).....	233
11. sz. melléklet: A Thomas-Kilmann-féle önértékelés teszt alskáláira vonatkozó eredmények (csúcsosság, ferdeség)	234
12. sz. melléklet: A Thomas-Kilmann-féle önértékelés teszt alskáláira vonatkozó eredmények (Normáleloszlás)	236
13. sz. melléklet: A Thomas-Kilmann-féle önértékelés teszt alskáláira vonatkozó eredmények (korreláció).....	238
14. sz. melléklet: Videós interakcióelemzés (egymintás t-próba).....	240
15. sz. melléklet: Videós interakcióelemzés (F-próba)	243
16. sz. melléklet: Videós interakcióelemzés (kétmintás t-próba, Welch-féle d-próba)	245

17. sz. melléklet: Pedagógus szempontrendszer (együttes előfordulás)	247
18. sz. melléklet: Pedagógus szempontrendszer (együttes előfordulás a 2. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokon)	248
19. sz. melléklet: Pedagógus szempontrendszer (együttes előfordulás a 6. fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokon)	249
20. sz. melléklet: Pedagógus szempontrendszer (együttes előfordulás a 6. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokon)	250
Ábrajegyzék	251
Táblázatokjegyzék	253
Köszönetnyilvánítás	255

1. A kutatás célja

Napjaink dinamikusan változó technológiai környezete felkelti az igényt olyan módszerek kidolgozására, amelyek megfelelnek az új társadalmi igényeknek. Különösen fontos ezen változások követése a fiatalabb generáció számára, amelynek tagjait könnyebb motiválni ingergazdag, IKT-eszközökben bővelkedő környezetben, mint elődeiket. A digitális transzformáció vagy digitális átállás (Racsó, 2017a), melyet egyesek a 4. ipari forradalomként definiálnak, elérte a közoktatást is. A tradicionális módszerek alkalmazóinak szembe kell néznie ezekkel a változásokkal, reagálniuk kell rá, hogy célközönségük számára továbbra is olyan lehetőségeket tudjanak biztosítani, amelyek megfelelnek az új elvárásoknak. A változtatások, fejlesztések során azonban jelentős figyelmet kell fordítani arra, hogy a létrejövő új módszerek a régi előnyöket megtartva fejlesszenek új készségeket, képességeket.

Jelen értekezés elkészítésével több célt kívánok elérni. Ahogyan az látható lesz, készültek magyar nyelven olyan kiadványok, amelyek egy-egy területen kívánták összefoglalni a biblioterápiával kapcsolatos tudásanyagot, azonban mindeddig nem született komplex, a biblioterápia történetével, definícióival, alkalmazási területeivel, lehetőségeivel és elméletével kapcsolatos mű, amely a közoktatásban dolgozó pedagógusok, könyvtárosok számára jelentett volna segítséget a napi munka során.

A biblioterápia módszerének összehasonlítása hasonló módszerekkel, úgymint irodalomterápia, irodalomóra, digitális történetmesélés, ugyancsak váratott magára, amely félreértésekre adott okot. A biblioterápia módszerének infokommunikációs eszközökkel történő bővítése nemzetközi szinten is kuriózumnak számít, mint ahogyan olyan kísérletről sem született mindeztáig beszámoló, amely ugyanazon tematika szerint megtartott foglalkozások több szempontból történő összehasonlítását tartalmazta volna, ezáltal lépéseket téve azon cél felé, hogy a biblioterápia széles körben történő alkalmazásának tudományos megalapozottságot biztosítson.

Kutatásom során célirányos vagy szakértői mintavétel segítségével Borsod-Abaúj-zemplén megye 10 iskolájának, 6. osztályos tanulói közül összesen 80 fő vesz részt fejlesztő biblioterápiás (N=40) vagy fejlesztő e-biblioterápiás (N=40) foglalkozásokon, a kiválasztott osztályok fennmaradó tanulói pedig a kontrollesoportot képezik. A foglalkozássorozat összesen 6 alkalomból áll. Az összetett kétsoportos kísérlet során a foglalkozások megtartására a pedagógusok számára egy 30 órás képzés került akkreditálása *A fejlesztő biblioterápia és a fejlesztő e-biblioterápia alkalmazása adott tematika alapján a köznevelésben* címmel.

A kutatásom során alkalmazott módszerek:

- teszt (Coopersmith-féle önértékelés teszt, Thomas-Killman-féle konfliktuskezelési teszt)
- megfigyelés (2. és 6. foglalkozás videofelvételeinek elemzése)
- tartalomelemzés (videonaplók és pedagógus szempontrendszer)

Az empirikus vizsgálatok során modern kutatási apparátust használok (MAXQDA, Noldus Observer XT, SPSS), amelyek az összefüggések feltárásának mélyebb szintjét teszik lehetővé.

A foglalkozássorozat előtt és azt követően, a beavatkozási- és kontrollcsoportokban kitöltött Coopersmith-féle önértékelés, valamint Thomas-Killman-féle konfliktuskezelési teszteket SPSS statisztikai program segítségével elemzem.

A 2. és 6. foglalkozás videofelvételeinek elemzését a Noldus Observer XT nevű videós interakcióelemző szoftver segítségével történik, amely lehetővé teszi a több kameraállásból rögzített események részletes, több szempontú, deduktív kódolását, majd az így nyert kvantitatív adatok további elemzését (Gulyás & Racsko, 2015d).

A foglalkozásokat követően, tanulók által elkészített videonaplók, valamint pedagógusok írásban rögzített pedagógus szempontrendszere a MAXQDA tartalomelemző szoftver segítségével, induktív módon kerülnek elemzésre. A foglalkozások hatásának elemzése céljából általam létrehozott pedagógus szempontrendszer a későbbiekben alkalmas lehet bármely biblioterápiás foglalkozás foglalkozásvezetői tapasztalatainak írásos rögzítésére, ez által elősegítve a fejlesztő biblioterápiás foglalkozások tapasztalatainak tudatos átgondolását. A videonaplók pedig lehetőséget biztosítanak arra, hogy a foglalkozásokon résztvevők, foglalkozást közvetlenül követő, foglalkozásról alkotott gondolataiba betekintést nyerjünk.

Mindezek fényében disszertációm megírása során két terület lefedésére törekedtem: a biblioterápiával kapcsolatos elméleti összefoglalásra, valamint egy kiterjedt kutatás tapasztalatainak és eredményeinek közzétételére.

2. A kutatás elméleti kerete

1.1 A biblioterápia definíciói, meghatározásai, jellemzői

Arra a kérdésre, hogy mi is pontosan a biblioterápia, nem tudunk egyetlen definícióval válaszolni. Sokan, sokféleképpen határozták meg mindeddig. Ebben a fejezetben szeretnék ebbe a sokszínűségbe betekintést nyújtani, először külföldi meghatározások, majd a hazaiak alapján, a legáltalánosabbaktól a speciálisabb felé haladva. Mint az majd látható lesz, különösen a külföldi

meghatározások először a klinikai biblioterápia körülírására szorítkoznak, aztán a későbbiekben kibővülnek a gyermekek, majd általánosan az olvasók körével.

A biblioterápia kifejezés a görög „biblion” - könyv és a „therapeia” - gyógyítás szavakból származik (Bartos, 1987) (Bartos, 1989) (Hadházy, 1994) (Halasi, 2001), és ebből fakadóan a legegyszerűbb meghatározások úgy hangzanak, hogy a biblioterápia nem más, mint a 'könyvek gyógyító ereje', 'könyvek általi gyógyítás'. Ez azonban nem tartalmazza, hogy milyen módon jutnak el a művek a megfelelő emberekhez, hogyan fejt ki hatását, milyen esetben alkalmazható, mit értünk pontosan gyógyítás alatt, ki tarthat ezzel kapcsolatos terápiás foglalkozásokat, valamint célközönséget sem határoz meg. Ezeket a hiányosságokat igyekeznek a későbbi meghatározások orvosolni. Mindezek mellett, amennyiben ezt a meghatározást tekintjük mérvadónak, és a gyógyítás kifejezést tágra értelmezzük, mindenkit, aki irodalomajánlást végez, biblioterapeutának tekinthetünk. Ilyen értelemben biblioterápia az is, ha az egyik barátunknak irodalmi művet ajánlunk olvasásra, amennyiben ismerjük annak problémáit, az őt foglalkoztató kérdéseket, olvasási előzményeit, mert úgy gondoljuk, hogy az általunk ajánlott mű számára hasznos lesz, amellet természetesen, hogy irodalmi értékét élvezni fogja. A legtágabb értelmezés szerint tehát már az is biblioterápiának minősül, ha valakinek elolvasásra ajánlunk egy könyvet, akár pedagógus, akár könyvtáros minőségünkben.

A Webster's Third New International Dictionary úgy határozta meg 1961-ben a biblioterápia fogalmát, hogy az nem más, mint „válogatott olvasmányanyag terápiás segédeszközként való felhasználása a gyógyászatban és a pszichiátriában” (Bartos, 1989). Ebből a megfogalmazásból még hiányzik, hogy nem csupán a gyógyászatban használható fel ez a módszer. Ehhez képest a mai értelmezése jóval szélesebb körű lett. Úgy vélem, hogy ez a definíció jobban körülírja a klinikai biblioterápia lényegét, mint általánosságban magát a biblioterápiát, hiszen ez az értelmezés nem terjed ki a fejlesztő biblioterápiában rejlő lehetőségekre.

Hart úgy fogalmaz, hogy a biblioterápia során a tanácsadó vagy a könyvtáros kijelölt olvasmányok által nyújt segítséget a személyes problémák megoldásában. Kiemelendőnek tartom, hogy ez a definíció tartalmazza: a könyvtáros is aktívan részt vehet a foglalkozások alakításában.

Aiex szerint a biblioterápia nem más, mint hogy az emberek meg tudják oldani a problémáikat könyvek, irodalmi szövegek segítségével, Harris és Hodges pedig úgy véli, hogy az irányított olvasás segít az olvasónak öntudatosságának növelésében (Johnson, 2000).

Az következő definíciókból, jellemzőkből jól láthatjuk, hogy a módszer célcsoportjának meghatározása során gyakran csupán a gyerekekre koncentráltak. Rosen úgy határozza meg, hogy a könyveken alapuló hatékony terápiának tartalmaznia kell terveket a gyerekek újonnan szerzett felismerésének alkalmazására, stratégiát e tervek megvalósítására és rendelkezést a hatástalannak

bizonyuló tervek kijavítására (Doll & Doll, 2011). Hendrickson hisz abban, hogy a biblioterápia segítségével a gyerekek kontrollálni tudják majd érzelmi kitöréseiket. Pardeck és Pardeck lehetőséget lát benne, hogy a fiatalok sikeresen átvészeljék a változásokat, mint például az örökbefogadást vagy a családon belüli abuzust (Pardeck, dátum nélk.). Coombs úgy gondolja, hogy a biblioterápia egy olyan technika, melynek segítségével a gyerekek önbizalma fejlődik, és jobban megértik a problémáikat (Johnson, 2000). Jeon a tehetséges gyerekek segítésében látja szerepét (Doll & Doll, 2011). Hébert definíciója a Fraiser és McCannon által a későbbiekben ismertetett meghatározáshoz hasonlóan úgy gondolja, hogy a kamaszok és a gyerekek sikeresen elemezhetnek problémahelyzeteket oly módon, hogy biztonságban maradnak az általuk képzeletben meghozott döntések következményeitől.

A későbbi definíciók vagy definíciószerű megközelítések a célcsoportot már nem szűkítik le ennyire, Corman szerint például a katarzis megszabadítja feszültségeiktől az olvasókat, és így nagyobb esélyük lesz magukra ismerni egy könyv szereplőiben (Doll & Doll, 2011). Fraiser és McCannon úgy gondolják, hogy az olvasók képzeletük segítségével különböző megoldásokat próbálhatnak ki anélkül, hogy a valós élet következményeivel szembesülnének (Doll & Doll, 2011).

De hogyan definiálták a módszert hazánkban? Oláh Andor szerint a biblioterápia nem jelent mást, mint „tudatosítani és módszerré alakítani át saját tapasztalatunkat, élményeinket és mindazt, ami észrevétlenül valósult meg eddig” (Büki & Büki, 2005) (Batári, 1981). Bartos Éva Oláh Andor megfogalmazását a következőkkel egészítette ki „valóban arról van szó, hogy mindazt a tapasztalatot, amit a könyvek, az olvasás, az irodalom jótékony hatásáról felhalmozott az emberiség, egyszerre átfordították tudatosan alkalmazott módszerré, gyógyító céllal, szándékolt hatás kiváltására” (Büki & Büki, 2005).

Vértés László szerint a biblioterápia lényege: „gyógyítani a könyvek visszhangjával, megkeresni és megtalálni a betegben a művet, egészet, részletet, mindazt, ami lelkéhez ragadt, ami üdítő varázserővel segíti testi-lelki fájdalmak leküzdésében” (Vértés, 1977).

Hadházy Csabáné szerint „a lélek megnyugvását segítheti elő függetlenül attól, hogy nem beteg az, aki ezen részt vesz” (Hadházy, 2001).

A biblioterápiát, vagy más néven az irodalomterápiát a Magyar Irodalomterápiás Társaság a következő módon fogalmazza meg: „Az irodalomterápiás foglalkozás mindig egy előre kiválasztott irodalmi mű köré szerveződik, mely lehetőség szerint a csoport tagjainak hasonló problémáját célozza meg. A mű (műrészlet) kapcsán a csoportvezető irányításával beszélgetés folyik. A szöveghez fűzött megjegyzések segítenek a csoporttagoknak pontosítani a mű által sugallt témához való viszonyukat. Ez fontos felismerésekre vezet önmaguk megismerésében és mások

megítélésében, újra hangolhatja a már megmerevedett egyéni struktúrákat. Bár a résztvevők sokszor irodalomórához hasonlítják a foglalkozást, mégsem műelemzéseket, irodalmi expozékat vár el a csoport vezetője, hanem a résztvevők személyes élményeit szeretné a csoportban közkinccsé tenni” (Anon., dátum nélk.).

Én személy szerint Hász Erzsébet megfogalmazásával értek egyet leginkább, miszerint a biblioterápia „éppen úgy, mint a legtöbb, vagy majdnem minden művészetterápia nemcsak a beteg emberek gyógyításában használható, hanem a megelőzésben és a rehabilitációban is, de hasznos akkor is, amikor egy krónikus betegséggel való együttélést kell megtanulnia valakinek. [...] A biblioterápiás beszélgetés annyiban tér el egy egyszerű szövegértelmezéstől, hogy ott azt gyakorolják, hogy a befogadónak, aki egy saját múlttal, jelennel, jövővel rendelkező, nagyon érzékeny, összetett személyiség, az adott szöveg itt és most, mit jelent” (Büki & Büki, 2005).

Úgy gondolom, hogy a módszer alkalmazásának lehetőségei és típusai olyan bőségesek, hogy lehetetlen egyetlen definícióval hiánytalanul lefedni mindet, ha nem akarunk olyan nagyvonalúak lenni, hogy egyszerűen azt mondjuk, hogy pozitív változás előidézése irodalmi alkotások segítségével. A speciális definíciók alkalmasak arra, hogy egy-egy területet, egy-egy lehetőséget lefedjenek, de egyetlen átfogó definíció megalkotása, mint láthattuk, túl nagy általánosítást jelentene.

A definíciók, meghatározások és jellemzők sorába kívánczik a fejlesztő e-biblioterápia meghatározása is. A fejlesztő e-biblioterápia egy részben aktív művészetterápia, amely során az aktív terápiák azon sajátossága is érvényesül, hogy a résztvevők egy produktumot hoznak létre, és a passzív terápiák azon jellemzőjét is megfigyelhetjük, miszerint egy már elkészült és/vagy meghallgatott mű közös szóbeli feldolgozása során a résztvevők megoszthatják véleményüket, gondolataikat. A foglalkozás során a résztvevők különböző IKT-eszközöket használnak (tablet, interaktív tábla, felhőtechnológia), melynek köszönhetően a fejlesztő biblioterápiás foglalkozások során elérni kívánt célkitűzések mellett (konfliktuskezelés, önismeret, vitakészség) fejleszti a résztvevők IKT-eszközhasználati rutinját és készségeit.

1.2 A biblioterápia típusai

Ahogy a fogalmak, úgy a biblioterápia típusai is folyamatosan változtak. Mint azt hamarosan láthatjuk, a biblioterápia csoportosításai között számos átfedést tapasztalhatunk.

Hász (Hász, 2001b) úgy fogalmaz, hogy „Minden művészetterápia esetében – így a biblioterápiában is – alkalmazható a két működési elv: aktív és receptív. Ez a legismertebb a zeneterápia esetében: aktív zeneterápia folyamán a páciens maga muzsikál, a receptívben pedig

zenét hallgat...aktív biblioterápia: poetry therapy, creative writing, azaz írás, receptív biblioterápia: olvasással bevezetett, az olvasmányélményre reflektáló beszélgetés”

A foglalkozás irányultsága alapján tehát két kategóriát különböztethetünk meg:

- Receptív biblioterápia – felolvasásra kerül egy szépirodalmi mű, és ezt követően a résztvevők megosztják egymással a gondolataikat.
- Produktív biblioterápia – a résztvevők saját maguk hoznak létre egy irodalmi szöveget, mely egy adott témához fűződik.

Hász Erzsébet a következő típusokat különbözteti meg a külföldi gyakorlat és elnevezés alapján (Hász, 2001b):

Angol nyelvterületen:

- poetry therapy: az írás áll a terápiás tevékenység középpontjában, a költészet terápiás értékű szerepeltetésével tűnik ki
- creative writing: az önmegvalósítás iránti igény speciális, írásos módozatának személyre szabott fejlesztése a cél

Német nyelvterületen:

- Poesietherapie: „poézisterápia”: a Bartos Éva-féle felosztásban lényegében a klinikai biblioterápiának felel meg. Pszichikai és pszichoszomatikus megbetegedésekben használatos, krízishelyzetek kezelésére vagy megoldására alkalmazzák. Számos területen használják: pszichoterápia, rehabilitáció, lelkeség-szolgálat, idős és fogyatékos embereknél.
- Lesetherapie: olvasásterápia, ami a receptív biblioterápiának felel meg
- Schreibtherapie: írásterápia, ami az aktív biblioterápiának felel meg

Rhea J. Rubin az 1970-es években készített összefoglalója az irodalom és a résztvevők természete szerint, táblázatos formában teszi áttekinthetővé a biblioterápia alkalmazási lehetőségeit (Rubin, 1979):

Az irodalom természete

A résztvevő természete, nyelvészeti válasz

	Receptív nyelv /input/	Expresszív nyelv /Output/
Írott	A	C
Szóbeli	B	D

A – Hagyományos biblioterápia (A résztvevő maga olvassa az irodalmat, írott irodalmat olvasnak fel a résztvevőknek)

B – Irodalomterápia, ahogy Shiryon megfogalmazta (szóbeli irodalom a résztvevőknek)

C – Kreatív írás terápia (A résztvevők irodalmi alkotásokat hoznak létre, verseket, novellákat, élettörténeteket)

D – „Kreatív szóbeli terápia” (A résztvevők irodalmi alkotást hoznak létre szóban, egy verset, rövid történetet, élettörténetet)

Bartos Éva például így osztotta fel a biblioterápiát (Bartos, 1984) (Bartos, 1989):

- Intézményen belüli biblioterápia, amely során a betegekkel ismeretterjesztő irodalmat olvastatnak, akik a szövegek feldolgozásában orvosi segítséget kapnak. Kórházban vagy rendelőintézetben valósul meg ez a típus. Például hazánkban Oláh Andor szentendrei főorvos alkalmazta ezt a lehetőséget (Oláh, 1992).
- Klinikai biblioterápia, melynek keretében a betegek szépirodalmi műveket olvasnak egy csoport emocionális vagy viselkedési problémával küszködő páciensei körében. A terápia történhet intézményben vagy más közösségen belül. Ezt a módszert alkalmazta például Bartos Éva is alkoholbetegek körében (Bartos, 1989).
- Fejlesztő biblioterápia. Ezt a típust alkalmazzák/alkalmazhatnák a könyvtárak legszélesebb körben. Ebben az esetben a terápia résztvevői „normális” egyénekből állnak. Ilyen volt például a debreceni Újkerti Könyvtárban tartott irodalomfoglalkozások sora általános iskolások körében (Hadházy, 1995).

Ha a résztvevők száma alapján szeretnénk csoportosítani, akkor beszélhetünk egyéni és csoportos terápiáról is. Az egyéni biblioterápia során a pedagógus vagy könyvtáros könyvet ajánl a felhasználónak, és miután az elolvasta, lehetőséget biztosítanak számára, hogy megbeszélje az olvasottakat és az azzal kapcsolatosan felmerülő gondolatait a könyvtárossal vagy az orvossal. Csoportos biblioterápia esetén a kiválasztott művet több ember közösen dolgozza fel, és nagy jelentősége van a csoport tagjainak egymásra kifejtett hatásának. A foglalkozás vezetője lehet könyvtáros, pedagógus, mentálhigiénés szakember, pszichológus, lelkész.

A foglalkozáson felhasznált irodalmi alkotás szintén ugyanennyire sokszínű lehet, használhatunk mesét, mítoszt, eposzt, verset, novellát, regényt, regényrészletet, vallásos műveket.

A terápia helyszínéül több hely szolgálhat, így iskolában, könyvtárban, imateremben, kórházban, kollégiumban, azonban előfordulhatnak átfedések is, közkönyvtárban iskolások számára is tarthatnak foglalkozást könyvtárosok.

Mint az az alkalmazási területek alapján is jól látható, a biblioterápia egy szinte minden területen alkalmazható módszer, amelyet a könyvtártól az iskoláig bárhol lehet használni.

1.3 „Veszélyes irodalom” – a Werther-hatás

Annak bizonyítékeként, hogy nem csupán a mesék, népballadák, regék és anekdoták lehetnek nagy hatással az emberekre, hanem érdemes figyelembe venni a regények és egyéb szépirodalmi művek esetleges hatását is, javasolt Goethe Az ifjú Werther szerelme és halála érdekes ajánlását (s a Werther-hatást is) megvizsgálni. A regény így kezdődik: „És te, jóságos lélek, aki ugyanazt a szorongást érzed, mint ő, meríts vigaszt a szenvedéseiből, és legyen barátod ez a kis könyv, ha a sors végzése vagy a saját hibád miatt jobbat nem tudsz találni.” (Goethe, dátum nélk.). Szerintem mindez azt jelenti, hogy a megfelelő könyv megfelelő időben igazi barát tud lenni, ha az ember kétségbeejtőnek találja saját helyzetét, néha már az is elegendő, ha olvashat valakiről, aki megélte mindazt, vagy egészen hasonló, amin jelenleg ő maga megy keresztül. Álláspontom szerint a könyvek ezen megnyugtató és vigasztaló szerepe elmélyíthető és még inkább kamatoztatható azáltal, ha lehetőséget biztosítunk, hogy az olvasottakról megoszthassák a gondolataikat, véleményüket az emberek.

Goethe műve mai értelemben vett sikerkönyvvé vált a XVIII. században, azonban rövid időn belül szomorú események voltak a regényhez köthetők, ugyanis megszorodott azon öngyilkosok száma, akik szerelmi bánatukban kísértetiesen hasonló módon vetettek véget életüknek, mint a mű főszereplője. Még a ruházatuk is a főszereplőjével volt azonos: kék kabát, sárga, mély kivágású ing és hosszú szárú Wellington-csizma. Az öngyilkossági hullám először csak a német területeken volt megfigyelhető, azonban rövid időn belül „megfertőzte” egész Európát. Goethet azon súlyos váddal illették, hogy öngyilkosságra buzdítja a fiatalokat. Ez természetesen erős túlzás, hiszen a kor romantikus nézete is hozzájárult a mű hatásának erősítéséhez, ezt megelőzően azonban senki nem gondolta volna, hogy egy „egyszerű” regénynek ilyen erős befolyásoló ereje lehet, azonban az irodalmi alkotások gyógyításban kifejtett hatásának kiaknázása még váratott magára. Az azonban bizonyos, hogy Az ifjú Werther szerelme és halála a szentimentalizmus egyik legszebb gyöngyszeme, a hatást pedig a pszichológiai szakzsargon is átvette Werther-effektus vagy Werther-hatás néven.

Durkheim felhívta a figyelmet: „Nem kétséges, hogy az öngyilkosság gondolata ragályszerűen terjedhet... Talán nincs is más jelenség, amely ragályosabb lehetne” (Veres, 2008). Itt szükségesnek tartom felhívni a figyelmet a média felelősségére, és a biblioterapeuta felelősségére is, ugyanis Werther óta különböző kutatások folynak, hogy milyen mértékben befolyásolják a látottak, hallottak, olvasottak a befogadót. Wertherhez hasonló hatást keltett a Szomorú vasárnap című film (Fábián, 2009) és maga a dal is, vagy Molnár Csilla szépségkirálynő esete (Anon., dátum nélk.). A biblioterápiás foglalkozások során is figyelmet kell fordítani a veszélyforrásokra, így az

azonosulásra, a dicsőítésre, a szenzációként való tálalásra és a konkrét instrukciókra. Az azonosulás veszélyét csökkenti, ha az öngyilkosságot úgy mutatják be, mint egy betegség (például depresszió) utóhatását, amely egyébként sikeresen kezelhető lett volna alternatív problémamegoldások és sikeresen kezelt krízis-helyzetek bemutatásával, háttérinformáció szolgáltatásával a depresszióról, mint betegségről (Anon., dátum nélk.). A figyelemfelhívás ezen veszélyforrásokra, valamint az alternatív problémamegoldási lehetőségek megtalálása, ismertetése, sikeresen megvalósulnak a biblioterápiás foglalkozásokon.

1.4 A biblioterápia kialakulása, története

1.4.1 A biblioterápia korai előzményei

A biblioterápia korai előzményei már az ókori emlékekben is felfedezhetőek. Jung Analitikus pszichológiájában azt olvashatjuk, hogy a régi Egyiptomban, ahol a kimondott szónak teremtő erőt tulajdonítottak, ha egy embert kígyó mart meg, nem egyszerű orvost, hanem orvospapot hívtak hozzá, aki gyógyszerek helyett Rá és anyja, Ízisz mítoszának kéziratát hozta magával, és felolvasta azt a betegnek. A történetben Ízisz egy mérgekígyót teremtett, amelyet a homok alá rejtett, amikor pedig Rá isten rálépett, a kígyó megmarta. Az istent szörnyű fájdalmak gyötörték, halálfélelme volt, ezért az istenek olyan varázslatot végeztek Ízisszel, amely kiűzi a mérget. „És Izisz, a varázslás nagyasszonya, így szólt: >>Folyj ki, méreg, jöjj elő Rá-ból... Dolgoztam, és kényszeríttem a mérget a földre hullani, mert uralkodom a kígyó mérgén... Hadd éljen Rá, és hadd haljon meg a méreg, mert ha a méreg él, Rának meg kell halnia.<< És hasonlóképpen egy bizonyos ember, egy bizonyos embernek a fia, élni fog és a méreg meg fog halni” (Jung, 1991). Már ebből a történetből is kitűnik, az ókorban milyen nagy jelentőséget tulajdonítottak az írott szónak, s a gyógyulást nem a gyógyszereknek, hanem a történetnek tulajdonították. Hittek benne, hogy Rá istenhez hasonlóan ők is meggyógyulhatnak egy kígyómarást követően. Arról természetesen nem szólnak a feljegyzések, hogy milyen arányú volt a gyógyultak száma, és hányan haltak meg a kígyó mérgétől.

Az írás és olvasás az ókortól kezdve a dietetika része. A dietetika szót ekkor még sokkal tágabb értelemben használták, mint ma, ekkor az egészséges életről szóló tanítást jelentette, míg ma csupán az étkezési diétát (Jeney, 2012). Ekkor a nedvtan, nedvaktan, nedvléktan részeként úgy gondolták, hogy az ember hangulatát a testnedveinek aránya határozza meg. Amennyiben ez az egyensúly megbomlik, az valamilyen betegségben ölt testet. A testnedvek egyensúlyát az érzelmek is befolyásolják, különösen az indulatok. Ekkor már ismerték a pszichoszomatikus betegségek jelentőségét, úgy vélték, hogy többek között vidám történetek olvasása hatással lehet a

testnedvekre, s ezáltal a kívánt egyensúly visszaállítható bizonyos betegségek esetében (Jeney, 2012).

II. Ramszesz fáraó könyvtára felett a „Gyógyír a léleknek” felirat állt (Alves, 1982).

Aulus Cornelius Celsus, a római Tiberius császár kortására egy nagy összefoglaló munkát készített korának orvostudományáról, amely orvosi kezelés céljából javasolja a vitát az irodalomról (Orsini, 1982) (Stefanizzi, dátum nélk.).

A különböző vallások szentnek tekintett szövegeit hasonló célzattal olvasták. Így a Biblia és a Korán is utasításokat, tanácsokat tartalmaz az olvasók számára az életvezetési és egyéb különböző nehézségek megoldásához.

A Rómaiaknak írt levél például konkrét utasításokat tartalmaz, miszerint

„A reményben legyetek derűsek, a nyomorúságban béketűrők, az imádságban állhatatosak.

Segítsetek a szenteken, ha szükségben vannak, gyakoroljátok a vendégszeretetet.

Áldjátok üldözőiteket, áldjátok, s ne átkozzatok.

Azokkal, akik örülnek, örüljete, s a sírókkal sírjatek.

Éljetek egyetértésben. Ne legyetek fennhéjázók, hanem alkalmazkodjatek az egyszerű emberekhez. Ne legyetek magatokkal eltelve...” (Pál apostol, dátum nélk.).

Mindemellett természetesen rövid, tanító célzatú történeteket olvashatunk a Bibliában, amelyek példaként szolgálnak az olvasók számára.

A Sankt Gallen-i apátság könyvtárának kapuját egy görög felirat díszítette, „szanatórium a léleknek” (Anon., dátum nélk.) (Stefanizzi, dátum nélk.).

A Korán, az iszlám vallás legfontosabb írott dokumentuma, mely példát mutat, támaszt nyújt az muzulmán emberek számára évszázadok óta. A szúrák megtanítanak az erkölcsös életre, valamint a társadalmi háttér kialakulásához is tanácsot adnak, melyben az emberek erkölcsös életet élhetnek (Anon., dátum nélk.). Egy 1272-ből származó feljegyzés szerint a kairói Al Mansur kórház betegeinek a Korán válogatott szövegrészeinek olvasását ajánlották az orvosi kezelés részeként (Marcinko, 1989).

Ha nem csupán a vallásos szövegeket nézzük, akkor a történetek segítő szerepét felfedezhetjük a különböző irodalmi alkotásokban, mint például az Ezeregyéjszaka meséiben is. Bár a mesegyűjtemény keletkezési körülményeit és korát nem tudják a kutatók pontosan megállapítani, azt már tudják, hogy mindig az adott kor igényeinek megfelelően alakult. Mesék kerültek be és ki, vagy a meglévők módosultak. Így amíg a felnőtt korosztálynak szánták a történeteket, addig tartalmaztak szexuális utalásokat, majd amikor gyerekek számára adaptálták, ezeket a részeket eltávolították (Birkalan, 2004). A mesegyűjtemény kapcsán pedig felmerülhet a kérdés, hogy biblioterapeuta volt-e Szerezádé? Amennyiben a kerettörténetet megvizsgáljuk, és a biblioterápia

tágabb definícióját tekintjük mérvadónak, akkor elmondhatjuk, hogy Seherezádé biblioterapeuta volt, hiszen egy előre meghatározott cél érdekében logikusan felépített mesék sorozatának segítségével igyekezett segíteni a nőkből kiábrándult uralkodón. A király mellett azonban a gyűjtemény azoknak is segítséget nyújt, akik elolvassák a meséket, történeteket (Bartos, 1999a) (Nossrat, 1991).

Amennyiben kelet felé fordítjuk figyelmünket, a biblioterápia talán legmélyebb gyökereit fedezhetjük fel a hagyományos hindu orvoslásban, ahol mesét adtak a beteg léleknek, és az e fölött töltött meditáció segített a probléma megoldásában (Bartos, 1989).

A mesélés szervezett formája hazánkban a fonókban töltött téli estéken valósult meg, ahol egymást szórakoztatták történetekkel az emberek. A nők a fonást, azaz a szál sodrását és motollára tekerését valamelyik háznál összegyűlve végezték. Munka közben beszélgettek, énekeltek, s ha férfiak, fiatalember is részt vettek az eseményeken, akkor tréfálkoztak és táncoltak is. A fonó alkalmas hely volt a mesék, mondák, anekdoták, találós kérdések előadására, meghallgatására. „A magyar népi pszichoterápiás módszerek és ráolvasások pszichoterápiás szempontból is szuggesztív és hipnotikus erejűek voltak” (Oláh, 1992).

Boccaccio Dekameronja például 100 történetet mesél el egy pestisjárvány miatt összezárt tíz főszereplője segítségével, amely történetek során a szereplők élet-halál harcot vívnak, és minden esetben az élet győz (Boccaccio, dátum nélk.).

Az irodalom és az olvasás szerepe azonban nem mindig volt kíváncsú, megkérdőjelezték a művészetek hatásának jelentőségét, Csokonai Vitéz Mihály például azt írja, hogy „Könyvet sokáig nem olvass, és olyat, ami elmetöréssel jár, vagy reizoló képzeteket csinálna” (Csokonai Vitéz , dátum nélk., p. 262). Montesquieu osztotta ezt a nézetet, a Perzsa levelekben pedig ennek hangot is adott, ugyanis a különböző klasszikus szerzők (Paracelsus és Arisztotelész) műveit, mint egyfajta receptet leírva javasolja hashajtó hatása miatt, de ajánl műveket rüh, ótvar, sömör és takonykór megelőzésére is (Montesquieu, 1986, pp. 247-248). Az orvostudományi nézetek is átalakultak, megkérdőjelezték, majd el is vetették azon nézetet, miszerint a testnedvek összetételének változása betegségek előidézője lehet, a testet kívánták gyógyítani, a biológiai okokat, ugyanakkor a holisztikus szemlélet és a pszichoszomatikus betegségek létezése is háttérbe szorult.

Thomas Trotter 1807-ben pszichiátriai értekezésében a regényolvasás szenvedélyéről is ír „jelenleg ez az idegrendszeri betegségek legfőbb kiváltó oka. Az a tudat, amely elszórakoztatja magát a mai modern megfogalmazások szerelmi-betegség giccseivel, racionális lények szintjétől elrugaszkodva keres élvezetet magának. A romantikus szerelem zabolázatlan leírásaiból olyan elképzelt világot alkot, amely a folyó élet racionális világában morális útmutató nélküli szenvedélyt hagy. Egészen

a jobb érzésekkel felruházott nők tudatáig, ez a fajta irodalom-mérgezés gyakran végzetesnek bizonyul...” (Veres, 2008).

1.4.2 A módszer (újra)felfedezése

A biblioterápia nyugati orvostudomány által történő újrafelfedezés egészen a XIX. századig váratott magára, ekkor ugyanis már a lelki problémát is igyekeztek orvosolni a szemmel jól látható testi tüneteken kívül.

A ma a művészetterápiák körébe sorolt biblioterápiának több módszer is előzményének tekinti magát. A csoportterápia kifejezést 1931-ben alkották meg. A pszichodramát 1925-ben mutatták be, a táncterápiát pedig 1942-ben. A művészetterápia kifejezést szintén ebben az évben, 1942-ben használta először Hill, az *Art versus illness* című könyvében (Jeney, 2012). Az 1950-es években megjelent a zeneterápia. A felnőttoktatás, amely az 1930-as és az 1940-es években virágzott, szintén azt állítja magáról, hogy a biblioterápia előfutára.

Az egészségügyi intézmények, elsősorban a kórházak, kiemelkedő szerepet vállaltak a kifejezésterápia alkalmazásának területén, amelynek több elnevezése is ismert, mint *outsider art*, *art brut* és *psychiatric art* (Jeney, 2012). Ekkor azonban leginkább még a mű elkészítésének folyamatára helyezték a hangsúlyt, ennek tulajdonítottak gyógyító hatást (aktív terápia), a már elkészült műről folytatott diskurzus pozitív hatásait csak később kezdték értékelni, bár sok művészetterápiás módszer, például az egyes képzőművészeti terápiák, ma sem tartja fontosnak mindezt.

1815-ben egy philadelphiai orvos, Benjamin Rush meggyőzően érvelt az olvasás terápiás értéke mellett. John Minsin Galt pedig 1833-ban már a betegek kezelési programjának részévé tette (Bartos, 1989). Később, az első világháború idején Samuel McChord Crothers volt az első, aki használta a biblioterápia kifejezést, a barátja, George Bagster pedig kijelentette, hogy a biblioterápia egy új tudomány (Beatty, 1962).

Az első ismert példa arra, hogy egy képzett könyvtáros könyveket használt mentális betegek kezelésében, 1904-ből való, a könyvtárost pedig Kathleen Jonesnak nevezték, aki a McLean Kórházban, a massachussettsi Waverlyben dolgozott (Rubin, 1979).

William J. Bishop 1931-ben összeállított egy referencialistát a kórházi könyvtárak számára, amely különböző biblioterápiás tételeket tartalmazott (Beatty, 1962).

A legnagyobb előrelépést és a könyvtáros szakmához való tartozás elismerését az jelentette, hogy 1939-ben a Hospital Division of the American Library Association biblioterápiás bizottságot alakított, ahol hivatalosan is könyvtári szolgáltatásként ismerték el a biblioterápiát (Bartos, 1989).

Miért volt olyan nagy jelentősége annak, hogy a biblioterápiás foglalkozások a könyvtárosok által is alkalmazható módszerek közé került? Tehetjük fel a kérdést. Míg a biblioterápiás foglalkozások beteg, sérült emberek orvosi kezelését képezték, addig csupán egy szűk réteg problémái számára jelenthettek megoldási lehetőséget. Amikor azonban 1939-ben elfogadták, hogy a biblioterápiás foglalkozások a könyvtári alapszolgáltatás részét képezik, deklarálták, hogy a foglalkozások megtartására nem csupán az egészségügyi dolgozók alkalmasak, hanem a könyvtárosok is. Ez a momentum tehát kiemelendő a biblioterápia széles körben történő meghonosodása szempontjából. A módszer jelentős mértékű elterjedése a második világháború idejére datálható, ugyanis a frontról hazatérő katonák hosszú kezelést igényeltek, amit meg is kaptak, és ekkor már a mentális épségükre is odafigyeltek az egészségügyi ellátásuk során (Beatty, 1962) (Pardini, 2013).

A Rubin által végzett elemzés során 131 db, 1970-1975 között megjelent cikket vizsgált meg, és ennek köszönhetően megállapította, hogy már ekkor a biblioterápiával kapcsolatos írások csupán 35 %-a jelent meg könyvtári folyóiratokban és 65 %-a más területeken, mint a pszichológia, oktatásügy, egészségügy és egyéb terápiák (Rubin, 1979). Ez a felmérés is alátámasztja a Bradford-féle szóródási törvényt (Anon., dátum nélk.), miszerint az általunk keresett információnak csupán $\frac{1}{3}$ -a található meg az ún. magfolyóiratokban, azokban a kiadványokban, amelyek szorosan a keresett téma tudományterületéhez tartoznak. A következő $\frac{1}{3}$ -nyi információt az interdiszciplináris területek kiadványaiban találjuk meg, az utolsó $\frac{1}{3}$ -nyi információ pedig bárhol lehet. Rubin felmérése tehát azt bizonyítja, hogy a biblioterápia beágyazódása már az 1970-es évekre megtörtént, és nem csupán a könyvtárakban elérhető egyik szolgáltatás maradt.

Az 1920-as években több szálon futott a biblioterápia fejlesztése, azonban hatékony szószólója nem jelent meg. Linda Eastman állítólag azt mondta, hogy „ha én orvos lennék, könyveket adnék a betegeknek a szerint, hogy szerintem mire van szükségük”. A Library Association 1930-as ülésén Kathleen Jones E. F. Garescht idézte, aki szerint „a könyvek egy jól megválasztott kórházi könyvtárban úgy sorakoznak, mint a fiolák a gyógyszerértárban” (Beatty, 1962).

Az 1930-as években Sadie Peterson Delaney megírta A biblioterápia helye a kórházban című munkáját, és hangsúlyozta, hogy szükség van adekvát rekordokra. Perrie Jones folytatta a hasznos munkát megjegyzéseivel, többek között azzal is, hogy sajnos nincsenek üzembiztos listák vagy szabályok a biblioterápiára vonatkozóan. Hangsúlyozta, hogy megfelelő képzésre és személyizetre van szükség. A mentális betegek olvashatnak című cikkben Jones három bekezdést szentelt az „Amit mi nem tudunk” témának. Rámutatott, hogy szándékosan kerülte a biblioterápia szót, mert nem volt megfelelő módszer, ami indokolta volna a kifejezést.

Voltak szkeptikusok is, dr. Magnus C. Petersen például úgy nyilatkozott, hogy „Ha van egy vagy két páciens, aki érdeklődik az olvasás iránt és mi látjuk ezt az érdeklődést, hajlamosak vagyunk

arra következtetni, hogy az elért javulás az olvasásnak köszönhető. Ami azt illeti, lehet, hogy a javulás az olvasásnak köszönhető, de lehet, hogy annak ellenére.” (Beatty, 1962).

1940-ben Eleanor Mascarino könyvtáros és dr. Delmar Goode orvos beszámoltak arról, hogy egy adott betegség kezelésére használták a biblioterápiát, a munka hangsúlyozza annak fontosságát, hogy szoros együttműködés alakuljon ki az orvos, a könyvtáros, valamint a család és a beteg között. 1957-ben Mary Jane Ryan azt írja, hogy a „biblioterápia még nem egy tudomány, hanem egy művészet”. Ruth Darrin egy workshopon elég tágan határozta meg a biblioterápiát, és ekkor a résztvevők gyakorlati ötleteket és módszereket javasolhattak. Darling rámutatott, hogy a biblioterápiát lehet használni a gyógyításban és a megelőzésben is. Peaerl G. Elliott már elsősorban gyerekekkel foglalkozott, körükben alkalmazta a biblioterápia módszerét. A biblioterápia ismertsége ekkor még nagyrészt a kórházi alkalmazáshoz kötődik, azonban lassan felfedezik, hogy értékes lehet a börtönökben (Beatty, 1962), és szélesebb körben is.

A későbbiekben már felhívták a figyelmet, hogy a biblioterápiának be kell épülnie a könyvtárosképzésbe, hiszen a könyvtáros könyvek által próbál nevelni, és terápiás szempontból nem hagyható figyelmen kívül az olvasás (Jackson, 1962).

A biblioterápia első, szűk alkalmazási színhelyei a pszichiátriai osztályok, átmeneti otthonok, gyermekotthonok, idősek otthona voltak. A hetvenes években szélesedett ki az alkalmazási területe, olyan emberek között is alkalmazni kezdték, akik nem szorultak gyógykezelésre. A biblioterápia tehát áttörte korlátait, és „normális” emberek között is alkalmazni kezdték. Már nem csupán az orvosok és könyvtárosok érdeklődtek iránta, hanem pedagógusoknak, szociális gondozóknak is felkeltette a figyelmét.

Hazánk még ekkor ezen a területen nincs lemaradva a nemzetközi – különösen az USA-ban történő – alkalmazáshoz képest. A módszer Bartos Éva és Hász Erzsébet jelentős közreműködésének köszönhetően honosodott meg Magyarországon, általában nyugdíjas résztvevők körében alkalmazzák (Hadházy, 1995), azonban beszámolót olvashatunk Bartos Évától (Bartos, 1989) az alkoholfüggőségüktől szabadulni vágyók körében tartott beszélgetésekről is. Nagy Attila A biblioterápia honosítása a magyarországi könyvtárosképzésben (Nagy, 2004) című cikkében a módszer hazai elterjedéséről részletesen is olvashatunk.

Az Országos Széchényi Könyvtárban 1968. július 1-jén létrejött a Könyvtártudományi és Módszertani Központ Igénykutató csoportja. Először csupán 2 fő dolgozott az olvasási folyamat hatásának, szociológiai vizsgálatának kutatásával. 1972-ben önálló szervezeti egységként hozták létre az Olvasáskutatási osztályt, melynek 1977-től tagja lett Bartos Éva, aki már ekkor alkoholbetegek számára tartott biblioterápiás foglalkozásokat. Az osztály tagjai, Gereben Ferenc, Katsányi Sándor és Nagy Attila felkérést kaptak a minisztériumtól egy tankönyv elkészítésére,

amelyben rögzítették kutatási tapasztalataikat. A tankönyv 1979-ben jelent meg Olvasásismeret (Olvasásszociológia, olvasáslélektan, olvasáspedagógia) (Gereben, et al., 1979) címmel, amelyet az egész országban használtak.

1989-ben megjelent az Olvasókönyv a biblioterápiáról című könyv Bartos Éva szerkesztésében (Bartos, 1989). Ez a kiadvány már teljes egészében a biblioterápia alkalmazásának lehetőségéről írt, valamint számos beszámolót olvashatunk benne olyan könyvtárosoktól, akik maguk is alkalmazták a biblioterápia módszerét.

1992-ben megjelent az Olvasás és társadalom (Olvasásszociológia, olvasáslélektan, olvasáspedagógia) című mű (Gereben & Nagy, 1992), amely önálló fejezetet szentelt a biblioterápiának Bartos Éva összegzésében.

A könyvtárosok számára összeállított alaplírium, a Könyvtárosok kézikönyve sorozat 4. kötete (Katsányi & Nagy, 2002) tartalmaz leírást a biblioterápiáról.

A Magyar Olvasástársaság (HUNRA) meghirdette a Segített a könyv, a mese című országos pályázatát az 1990-es években, a beérkező pályaművekből pedig 1999-ben ugyanezen címmel kötet került kiadásra (Bartos, 1999b). A Könyv és Nevelés című folyóiratban az Olvasástársaság támogatásával megjelentek fejezetek a Doll-testvérek Fiatalok biblioterápiája: Könyvtárosok és mentálhigiénés szakemberek együttműködése című művéből (Doll & Doll, 2000), a teljes művet később a Könyvtári Intézet adta ki 2011-ben, így a nyelvtudás hiánya már nem akadályozta az alaplírium hazai megismerését (Doll & Doll, 2011)¹.

2003-ban (Anon., 2003) és 2011-ben (Anon., 2011) Magyarországon, Budapesten rendezték meg a Művészetterápiás Világkongresszust, amelyen a különböző országok művészetterápiával foglalkozó szakemberei jelentek meg, és tartottak előadást. A művészetterápiák körébe sorolható biblioterápiával kapcsolatos előadásokra is sor került.

Az 1972-ben útjára induló olvasótáborok ma is vonzóak a fiatalok számára. Ezek az olvasótáborok lehetőséget jelentenek a fiatalok számára, hogy a nyári szünidőben a gyerekek – az első olvasótáborok során leginkább hátrányos helyzetűek – könyvekről, irodalomról, olvasmányélményekről beszélgethessenek, mindezt játékokkal, vetélkedőkkel színesítve (Sándor, 2011). Az olvasótáborok mindezek mellett biblioterápiás foglalkozások színhelyéül is szolgáltak és szolgálnak ma is, ezen tapasztalatait osztja meg Nagy Attila a Könyv és lélek című kiadványban (Gombos & Vörös, 2015).

A gyors népszerűséget azonban megtorpanás követte, s csupán az utóbbi években kezdett ismét elterjedni. A Magyar Olvasástársaság szervezésében 2014. május 16-án Nyíregyházán, „Segített a

¹ A kiadvány csak elektronikus formában érhető el.

könyv, a mese” címmel megrendezésre került az első biblioterápiai konferencia Magyarországon (Anon., 2014), amelynek tanulmánykötete 2015-ben jelent meg Könyv és lélek: Biblioterápiai tanulmányok címmel (Gombos & Vörös, 2015). 2014. április 16-án megtartotta alakuló ülését az Oláh Andor Biblioterápiás Társaság (Anon., dátum nélk.), amely a névhasználat engedélyeztetésének nehézségei miatt végül Magyar Biblioterápiás Társaságként került nyilvántartásba 2015. október 19-én, mely döntés 2015. november 11-én jogerőre emelkedett (Anon., dátum nélk.). A társaság által vállalt célkitűzések igen széles körűek:

- „a könyvtári biblioterápia koordinált, támogatott, kooperatív könyvtárosi tevékenységgé fejlesztése;
 - konferenciák, előadások, módszertani műhelymunka, konzultáció, tanácsadás szervezése;
 - a biblioterápiás gyakorlatot végző könyvtárosok számára a rendszeres kapcsolattartás mellett támogató szolgáltatások létrehozása, például biblioterápiás adatbank megalapozása és kiépítése;
 - a fejlesztő biblioterápia területén működő terapeuták minősítési követelményrendszerének, valamint hatékonyságmérési eljárások kidolgozásának kezdeményezése és támogatása.”
- (Bartos, 2015, p. 16).

2014-ben Egerben a fejlesztő biblioterápia átlépte saját határait, a technikai, technológiai kihívásokra reagálva az iPad és fejlesztő biblioterápia egymást segítő, kiegészítő megvalósulásának lehettünk tanúi, mely a fejlesztő e-biblioterápia nevet kapta, s a nemzetközileg is unikumnak számító első foglalkozásokon általános iskolai tanulók vehettek részt.

2016-ban a Helikon folyóirat egy teljes számot szentelt a biblioterápiának (Jeney, 2016), amely a hazánkban tevékenykedő, biblioterápiával foglalkozó szakemberek tanulmányait tartalmazza. 2017-ben megjelent Béres Judit: „Azért olvasok, hogy éljek” Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig című könyve, amelynek fejezetei olyan bevált projekteket mutatnak be, amelyek egy-egy lehetséges, bevált megközelítést képviselnek az olvasásnépszerűsítés, olvasásfejlesztés és az irodalomterápia területén (Béres, 2017).

Az Európa Tanács 2017-ben úgy döntött, hogy 47 tagországban bevezetésre kerül az „egri modell”, amely leginkább Luzsi Margó, a Bródy Sándor Megyei és Városi Könyvtár Gyermekkönyvtárának vezetőjének nevéhez köthető, aki a meseterápia módszerével nyújt segítséget a börtönbe került szülők gyerekeinek (Szabó, 2017) (Doros, 2018).

2018-ban az Eszterházy Károly Egyetemen elkezdődött egy fejlesztési folyamat, melynek részeként a fejlesztő biblioterápia és a fejlesztő e-biblioterápia módszerét oktatási segédanyag formájában kívánják közzétenni, melynek szerzője jelen értekezés írója.

1.5 Biblioterápia külföldön és hazánkban

A biblioterápia néhány külföldi országban, úgymint az Amerikai Egyesült Államokban és Németországban elterjedtebb, mint Magyarországon. Az alábbi fejezetben a hazai biblioterápiás képzések ismertetése mellett rövid kitekintést kívánok adni a legszervezettebb külföldi képzési struktúráról és szabályozásmódokról, valamint néhány példán keresztül bemutatom, hogy külföldön és hazánkban milyen gyakorlati megvalósulási példáit láthatjuk a biblioterápiának.

1.5.1 A biblioterápiás képzések sokszínűsége

1.5.1.1 Külföldön

A biblioterápiával kapcsolatos legszervezettebb képzési struktúra az Amerikai Egyesült Államokban épült ki, ahol minden képzési szinten bővíthetjük tudásunk a művészetterápiák területén. A BA-s képzések egy része kifejezetten művészetterápiás jellegű, azonban számos olyan képzés is van, amely tartalmaz olyan egységeket, amelyek művészetterápiával kapcsolatosak (Tóth, 2011). Mindez azt jelenti, hogy érettségit követően már részt lehet venni művészetterápiás képzésen. Ez azért kiemelkedően fontos, mert bár lehet, hogy a képzés résztvevői nem művészetterapeutaként fognak a későbbiekben dolgozni, azonban kapnak egyfajta szemléletet, amely a későbbiekben is elkíséri őket, valamint ennek köszönhetően többen ismerik a művészetterápiás módszereket, s e mellett kifejezetten művészetterapeutaként helyezkedhetnek el a képzést követően különböző területeken. Ezzel szemben Magyarországon jellemzően a munkaköri leírásokban ez a feladat nincs kiemelve, és nem művészetterapeutának vagy biblioterapeutának veszik fel a dolgozókat, hanem könyvtárosnak, pedagógusnak, aki persze számos feladata mellett terápiás foglalkozásokat is tart.

Az Amerikai Egyesült Államokban és Európában továbbképzések során is megszerezhetjük művészetterápiás végzettségünket. Amerikában a „releváns alapidiploma megszerzése után – például mint művész, pszichológus, nyelv- és irodalom szakos tanár, mozgásművész – a kapcsolódó művészetterápiás továbbképzés elvégezhető, a végzettség tehát így is megszerezhető” (Tóth, 2011). Európában csak továbbképzések elvégzésével válhatunk művészetterapeutává.

A doktori képzésben kifejezetten biblioterápiás doktori iskola/program nem található.

1.5.1.2 Magyarországon

Magyarországon leginkább az akkreditált biblioterápiás képzések száma igen magas², de ezen kívül néhány posztgraduális képzést és szakirányú továbbképzési szakot is találhatunk a kínálatban,

² Azonban ezen akkreditált képzések közül a jelenleg is meghirdetésre kerülő képzések száma igen alacsony.

felsőoktatási alapképzés során pedig néhány intézményben különböző kurzusok keretében érinthetik a biblioterápia témáját. Olyan doktori iskola jelenleg nincs Magyarországon, amely kifejezetten művészetterápiás vagy biblioterápiás alprogrammal rendelkezik, azonban a neveléstudománnyal, irodalomtudománnyal, könyvtártudománnyal foglalkozó doktori programokban van lehetőség biblioterápiával kapcsolatos disszertáció készítésére.

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Biblioterápia nevű, négy féléves egyetemi szakirányú továbbképzése jelenleg ugyan nincs meghirdetve (Anon., dátum nélk.), azonban ennek akkreditációját átvéve indult képzés a Kaposvári Egyetemen (Anon., dátum nélk.), majd a Pécsi Tudományegyetemen (Szávai, 2014) és a Debreceni Református Hittudományi Egyetemen (Anon., dátum nélk.) (Anon., dátum nélk.). Ezekre a képzésekre különböző alapidiplomával lehet jelentkezni, melynek köszönhetően a biblioterápia számos területen ágyazódhat be. A Debreceni Református Hittudományi Egyetemen nem indul a képzés. A Pázmány Péter Katolikus Egyetem képzésének gyökerei az 1990-es évekig nyúlnak vissza, a Péterfy Sándor utcai Kórház Krízis Intervenciós és Pszichiátriai Osztályon indított először szabad képzést Hász Erzsébet, amelyből az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán speciálkollégium alakult, majd tanfolyami, később tréning jellegűvé vált a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen, a 2000-es években pedig szakirányú továbbképzési szakként akkreditálták (Gombos & Vörös, 2015).

A könyvtáros képzésben integráltan jelenik meg a biblioterápiával kapcsolatos ismeretek átadása, jellemzően az olyan kurzusok keretében, amelyek olvasáspedagógiával, olvasásszociológiával foglalkoznak, például a Debreceni Egyetem Könyvtárinformatika Tanszékén az Olvasásszociológia, olvasáspedagógia, olvasáspszichológia kurzus keretében hallhatnak a leendő informatikus könyvtárosok a tananyag ütemezése szerint az olvasás lehetőségei a gyógyításban témakörön belül a biblioterápiáról (Anon., dátum nélk.). Az Eszterházy Károly Egyetemen pedig a Humáninformatika Tanszéken az Olvasáskutatás című kurzus keretében tehetik meg mindezt a hallgatók (Anon., dátum nélk.).

A Könyvtártudományi és Módszertani Központ talán az első volt, amely szervezett tanfolyamot biztosított a könyvtárosok számára, hogy azok megismerkedhessenek a biblioterápia módszerével A fejlesztő biblioterápia alkalmazásának lehetőségei a gyerekkönyvtári munkában címmel (Anon., dátum nélk.). Az általuk indított képzés ma is működik Felkészülés a fejlesztő biblioterápia könyvtári alkalmazására, 60 órás akkreditált képzésként, amelyre (Anon., dátum nélk.) a Könyvtári Intézet oldalán lehet jelentkezni, és a képzés elvégzése a gyakorló könyvtárosok kötelező továbbképzésében elszámolható. Évtizedes előzményei vannak a képzésnek, melyet eddig több százan végeztek el (Szávai, 2014).

A Petőfi Irodalmi Múzeum Bevezetés az irodalomterápiába címmel szervez 120 órás akkreditált tanfolyamot, mely a pedagógus-továbbképzésben számolható el a képzésen részt vevő gyakorló pedagógusok számára (Anon., dátum nélk.) (Anon., dátum nélk.).

A Károli Gáspár Református Egyetem és Református Pedagógiai Intézet közös kiadványában (Anon., dátum nélk.) olvashattunk először a tervezett Bevezetés az írás-, olvasás- és biblioterápiás technikák pedagógiai alkalmazásába pedagógus-továbbképzésről, amely 60 órás képzés elvégzésére már jelentkezni is lehet (Anon., dátum nélk.).

A Türr István Képző és Kutató Intézet támogatásával a doktori disszertációmhoz kapcsolódó kísérlethez akkreditáltattunk egy 30 órás tanfolyamot A fejlesztő biblioterápia és a fejlesztő e-biblioterápia alkalmazása adott tematika alapján a köznevelésben címmel, melyet eddig 36 fő végzett el (Anon., dátum nélk.).

Bartos Éva gyűjtésében megismerhetjük, hogy 2001 és 2008 között milyen alkalmi, egyszeri biblioterápiás képzésekre került sor az országban (Bartos, 2015). Ha csupán a foglalkozást tartó városokat vesszük szemügyre, máris láthatjuk, hogy a különböző tartalmú és tematikájú képzésekből az adott időintervallumban nagyon sok volt az országban:

2001: Békéscsaba, Budapest - Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, Budapest - Pedagógiai Intézet, Eger, Kiskunfélegyháza, Kőszeg, Kunszentmárton, Nyíregyháza, Ózd, Szeged, Zalaegerszeg

2002: Békéscsaba, Debrecen, Gátér, Paks, Sopron, Székesfehérvár, Veszprém, Zalaegerszeg

2003: Keszthely, Szeged

2004: Miskolc, Pécs, Sáropatak

2005: Budapest – Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, Sáropatak, Százhalombatta, Szerencs, Tapolca,

2006: Balatonfüred, Budapest – Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, Dunakeszi

2007: Balatonfüred, Győr

2008: Budapest – Eötvös Loránd Tudományegyetem, Gödöllő

Az ilyen egyszeri képzések száma 2009-től, a TÁMOP-os pályázatoknak köszönhetően még tovább nőtt, és a teljesség igényével összegyűjthetetlenné vált, számbavételük lehetetlen.

1.5.2 Tematikus irodalomgyűjtemények

1.5.2.1 *Külföldön*

Az Amerikai Egyesült Államokban és Angliában már több olyan gyűjtemény is létezik, amely kategorizálva tartalmaz történeteket a különböző korosztályok számára. Egyre népszerűbb, hogy oktatási intézmények és könyvtárak ilyen adatbázisokat hoznak létre, kihasználva az online forma előnyeit, mint a könnyű és gyors frissíthetőség és széles körű elérhetőség. Az egyik ilyen

gyűjtemény a Best Children's Books (Anon., dátum nélk.), amely az alábbi témákban tartalmaz forrásokat: örökbefogadás, nevelőszülői ellátás, alkohol és kábítószer fogyasztása, megfélemlítés, halál és haldoklás, fogyatékoság, válás, külön élés, táplálkozás és egészséges táplálkozás, valamint táplálkozási zavarok témában.

Ezenkívül természetesen számtalan weboldal létezik, amely kor és/vagy problémakör alapján ajánl olvasnivalót. Jellemzően ilyen tematikus gyűjteményeket tárnak a nagyközönség elé a nagyobb könyvtárak és oktatási intézmények, melyek elsődleges célja az előre meghatározott korcsoport számára a különböző élethelyzetekhez adekvát irodalom elérhetővé tétele, ennek megfelelően általában az adott műveket teljes szöveggel elérhetővé teszik a saját felületükön. A teljesség igénye nélkül ilyen tematikus gyűjtemények érhetőek el például az alábbi intézmények online felületén:

- a Clear Lake Children's Center honlapja (Anon., dátum nélk.)
- a Kilkenny County Library Service honlapja (Anon., dátum nélk.)
- a Queen Mary University of London honlapja (Anon., dátum nélk.)
- a GoodReads: Meet your next favorite book honlap (Anon., dátum nélk.)
- a Carnegie Library of Pittsburg honlapja (Anon., dátum nélk.)

Mindezek mellett nem tekinthetünk el azon írásoktól sem, amelyek az önsegítő könyvek (self-help book) biblioterápiás célú alkalmazásáról szólnak (Anderson, et al., 2005) (Campbell & Smith, 2003) (Scogin, et al., 1987). A külföldön nagy népszerűségnek örvendő önsegítő könyvek esetében azonban nem hagyhatjuk figyelmen kívül ugyanazon hiányosságokat, amelyeket a tematikus gyűjtemények esetében felvettem.

1.5.2.2 Magyarországon

A legtöbb hazai megyei könyvtárban elérhetőek Gerlinde Ortnertől a Gyógyító mesék: A gyermeki agresszió és félelem ellen és mindaz, amit a meséléskor a szülőnek tudnia kell (3-7 éves korú gyerekeknek) (Ortner, 1996), valamint ugyanezen szerzőtől az Új gyógyító mesék: Veszekedések, félelmek, szorongások ellen és az, amit a 6-10 éves gyermek szüleinek mindezekről tudniuk kell (Ortner, 1997) könyvei, amelyek talán az elsők között lettek elérhetővé téve magyar nyelven az olvasók számára.

Mindkét kötet tartalmaz a közölt mesékhez jó tanácsokat a szülők, pedagógusok és könyvtárosok számára. A művek a jelzett korosztály számára készültek, ebből adódóan egyszerű, könnyen érthető, rövid mondatokból ismerhetjük meg a cselekményt. A tartalom szempontjából is konkrét eseményeket ismerhetünk meg, amelyek a gyerekek számára könnyen érthetőek, akik nehézség nélkül tudnak a karakterekkel azonosulni, azonban a 10 évesek számára talán már túlságosan egyértelműen fókuszálnak a kijelölt problémára. Az első kötet az elalvás, rossz álmok, félelem a

kutyától, félelem a fogorvostól, időhúzás, rendetlenség, hazudós, csúnya beszéd, engedetlenség, körömrágás, éjjeli bepisülés, dadogás, evés, ottmaradás az óvodában, tanítás zavarása, gúnyolás, agresszív hajlamok, testvérek marakodása, gyerek mint jó partner, környezetvédelem és halál témakörökben tartalmaz műveket. A második kötet témakörei pedig az alábbi kategóriákba sorolhatóak: a mértéktelen tévézés, fogyatékos gyerek az osztályban, másféle gyerek az osztályban, az agresszív viselkedés, takarékosági intézkedések, anyagi gondok, elutaznak a szülők, rettegés a kórházba kerüléstől, az elválástól, gátlásosság, hogyan lehet elviselni a lemondást, a csalódást, elveszíteni is tudni kell, felvilágosítás, ha a szülők veszekszenek, elváltak a szülők, a gyereket egyedül nevelők gyereke, szorongás a magára maradáshoz témákhoz.

Véleményem és tapasztalatom szerint könnyebben alkalmazható, nagyobb segítséget nyújt a leendő használók számára Robert Fisher Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni történetekkel (Fisher, 2002) című műve. Ez olyan irodalmi műveket tartalmaz, amelyek téma alapján is igen változatosak, a történetek eredetük szerint is igen széles skálán mozognak, találunk itt többek között kínai, görög, kanadai, indiai, svéd, német, angol meséket is. Az irodalmi művön kívül olvashatunk még a feldolgozást segítő kérdéseket mind a történethez, mind a választott témához. Ezenkívül olyan tevékenységeket is ajánl, amelyek a mű feldolgozásához szükséges egyéb feladatokat tartalmazzak, például más művészeti ágak produktumainak elemzése meghatározott kritériumok alapján, játékok, rajzolás. A könyv a düh, állati jogok, szépség, erőszakosság, változás, bátorság és félelem, halál, tisztesség, szabadság, barátság, kísértetek, jó és rossz, boldogság, remény, tudás, szerelem, szerencse, emlékezet, rejtély, nevek, kérdések és válaszok, valóságos – nem valóságos, titkok, lopás, történetek, idő, igazság, igények és szükségletek, ki vagyok én, bölcsesség és tanulás témakörökhöz tartalmaz meséket.

Amennyiben némiképpen kitekintünk a biblioterápia klinikai alkalmazására, itt is találhatunk megfelelő irodalomgyűjteményt, Peseschkian Nossrat: A tudós meg a tevehajcsár című műve (Nossrat, 1991) ugyanis régi, keleti történetek tartalmaz, amelyeket az alapos kikérdezést követően a tudós a betegeknek ajánlott. A felvázolt módszer egyszerű, „csupán” észre kell venni a személyiség neuralgikus pontjait, ismerni kell néhány ezer mesét, ezek közül ki kell választani azt, amelynek elemeibe beleilleszthető a páciens lelkében zajló konfliktus: ennek révén kell őt rávezetni a gyógyulás útjára, amelyen ezek után – mint a könyvben leírt esetek is tanúsítják – jóformán magától is végigmegy” (Nossrat, 1991, p. 1).

A fenti példák is jól illusztrálják, hogy a fejlesztő biblioterápia lehetőségével külföldön széles körben élnek, és mindezen jó gyakorlatok méltóak a hazai gyakorlatba történő áttételre. A módszer széles körben alkalmazható, aminek köszönhetően a fiatalok sikeresen fejleszthetők.

Többek között hasznosítható az osztályfőnöki, irodalom-, történelem- és nyelvórákon, de a tanórai kereteken kívül is.

A magyar anyanyelvű szerzők közül nem mehetünk el szó nélkül Boldizsár Ildikó munkássága mellett, aki számos tematikus kötetben gyűjt össze egy-egy problémakör köré meséket, így olvashatunk

- testvérproblémákról (Boldizsár, 2016d)
- a felnőtté válás nehézségeiről (Boldizsár, 2018b)
- öregkorról (Boldizsár, 2014)
- Amália történeteinek keresztül más szemmel tekinthetünk a boszorkányokra (Boldizsár, 2014)
- a meséken keresztül megismerhetjük és elfogadhatjuk magunkat (Boldizsár, 2018c),
- a közös múlt keresésének történeteivel ismerkedhetünk meg (Boldizsár & Szegedi, 2011)
- az élet fordulópontjairól, egyes életszakaszokból egy másikba történő átlépésről (Boldizsár, 2017d) (Boldizsár, 2017a)
- a kislányok lelkében rejlő kincsekről (Boldizsár, 2018a)
- az esti mesék sorozat köteteinek keresztül pedig a család életének legintimebb pillanatához, a közös esti meséléshez kapunk segítséget (Boldizsár, 2016b) (Boldizsár, 2016a) (Boldizsár, 2017b) (Boldizsár, 2017c) (Boldizsár, 2016c)

A tematikus forrásgyűjtemények, amelyek a gyerekeket érintő különböző élethelyzetekre kívánnak segítséget nyújtani szépirodalmi művek által segítséget nyújthatnak mind a szülők, mind a pedagógusok, mind közvetlenül a gyerekek számára, a könyvek és az irodalom hatását pedig tovább mélyíthetjük a csoportos megbeszélés során.

A Magyar Biblioterápiás Társaság és az Eszterházy Károly Főiskola Médiainformatika Intézetének közös fejlesztésében készült el egy online biblioterápiás adatbank Bibliotár néven (Anon., dátum nélk.), melynek hivatalos bemutatója 2016. január 27-én zajlott Szentendrén. A Bibliotár annak érdekében készült el, hogy lehetőséget biztosítson a fejlesztő biblioterápiával foglalkozók számára, hogy megoszthassák az általuk tervezett és/vagy megtartott foglalkozásokat, valamint annak tapasztalatait. Külföldön a könyvlisták (booklist) megosztása nagy múltra tekint vissza, amelyek életkorhoz és problémához ajánlanak olvasnivalót, azonban ezekkel kapcsolatban gyakran olyan érzése lehet az olvasónak, hogy mint egy gyógyszer bevételét univerzális megoldást kínál a különböző élethelyzetekben.

Bibliotár - Keresés

A keresésben minden kitöltött mező **ÉS** kapcsolattal, a kulcsszavak pedig **VAGY** kapcsolattal vannak összekapcsolva!

Szerző neve

Mũ címe

Mūfaj

Kulcsszavak

Életkor

× [anya-gyerek](#)

× bizalom

életfelfogás

életkedv

elfogadás

élmény

előítélet

elorelatas

eiszakadás

Keresés

Az 1. ábrán a Bibliotár keresője látható, amelyben a több szempontú keresést elvégezhetjük, az egyes kulcsszavak esetében lehetőség van több kritérium kiválasztására, amelyek közül bármely szerepel a foglalkozás leírásában, megjelenik a találati listában. A felületnek köszönhetően a biblioterápiával foglalkozó emberek segítséget, inspirációt kaphatnak, hogy a felhasználók számára adekvát művet állíthassanak az egyes foglalkozások középpontjába a kitűzött cél elérése érdekében.

A Bibliotár a fentebb említett könyvlistáktól sokkal több információ elérését teszi lehetővé, többek között a találatokat több szempont alapján pontosíthatjuk, mint a fejlesztő biblioterápiás foglalkozás során a beszélgetés indítójaként megismert irodalmi alkotás szerzője, címe, műfaja, a résztvevők életkora, valamint különböző kulcsszavak, melyek a foglalkozás során kitűzött célok szerinti visszakereshetőséget hivatottak elősegíteni. A külföldi könyvlistákkal, valamint hazai tematikus gyűjteményekkel szemben előnye a Bibliotárnak, hogy a foglalkozásvezetők szubjektív tapasztalatát is tartalmazza arra vonatkozóan, hogy mennyire tartották sikeresnek az adott foglalkozástervezetet a megvalósítás során, mindezzel segíthetnek másoknak, akik biblioterápiás foglalkozás megtartására készülnek. Mindennek köszönhetően a Bibliotár egy nemzetközileg is új és kiemelkedő fejlesztés.

1.5.3 Gyakorlati példák a fejlesztő biblioterápia alkalmazására

1.5.3.1 *Külföldön*

A fejlesztő biblioterápia alkalmazásának lehetőségeiről szóló külföldi cikkekből, a hazai tanulmányokhoz hasonlóan, általában a tudományos mérési eredmények hiányoznak. A legtöbb tanulmány a biblioterápiás foglalkozásokon használható művek elemzését tartalmazza.

Prater beszámolója (Prater, 2003) egy olyan kísérletről szól, amely során 90 regényt elemeztek. Ezek a művek kifejezetten gyerekeknek vagy serdülőknek készültek, és legalább egy olyan karaktert tartalmaztak, aki valamilyen nehézséggel küzd. Elemezték, hogy a szereplőnek milyen tanulási nehézsége van, s az eredmények azt mutatták, hogy a legtöbb tanulási nehézséggel küzdő karakter nagyon erőteljes volt, a mű során pedig fejlődtek, változtak, nőttek. A legtöbb történet a főszereplő szemszögéből volt leírva és, az ő tanulási nehézségük, ami általában az írásban és az olvasásban jelent meg, nagy hatással volt a cselekményre. A tanárok ábrázolásánál megjelentek a negatív és pozitív tulajdonságok is.

Norton és Vare (Norton & Vare, 2004) egy olyan kutatást mutat be, amely során homoszexuálisokról szóló irodalmat vizsgáltak. Úgy gondolták, hogy a másság elfogadásában a homo- és a heteroszexuálisok esetében is, segíthet az irodalom. A megnézett könyvekről tartalmaz néhány leíró mondatot, többnyire azt, hogy kik a szereplők és körülbelül mi a cselekmény. A legnagyobb problémát a csendben, a hallgatásban látják a szerzők, amely szerintük bántóbb, mint a vulgaritás.

Annak elfogadása hazánkban is nagyon fontos, hogy mindannyian különbözőek vagyunk, más tulajdonságokkal, készségekkel, képességekkel rendelkezünk, mindez hozzájárul az önismeret és önértékelés fejlesztéséhez is.

A Larson és Hoover tanulmánya (Larson & Hoover, 2012) a kortárs irodalom feldolgozásához kapcsolódik, a felhasznált művek az erőszakosságról és különböző kortárs problémákról szólnak, a feldolgozásukkal pedig az ezek okozta nehézségeken igyekeznek segíteni. A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a felhasznált művek egy része túlságosan leegyszerűsítette a megoldásokat, míg mások nagyon valószerűen festették le a fiatalok bizonytalanságát, a velük szembekerülő kihívásokat.

Általánosságban elmondható, hogy külföldön, elsősorban az Amerikai Egyesült Államokban iskolai környezetben a pedagógusok is gyakrabban nyúlnak a módszerhez az iskolákban, a tanórák során. Azért tartom fontosnak, hogy kiemeljem a biblioterápia ezen újításait, mert ezek is alátámasztják, hogy a módszernek nyitottnak kell lennie az új társadalmi igényekre, alkalmazási területeinek ki kell szélesednie, és nem szükséges ragaszkodnunk a hagyományos értelemben vett

biblioterápia módszeréhez. Figyelembe kell vennünk, hogy mi kelti fel leginkább a célcsoport érdeklődését, és ennek fényében kell a biblioterápiás foglalkozásokat megterveznünk. Ma Magyarországon igen nagy motivációs ereje van az új technikai eszközöknek (Kis-Tóth, et al., 2014), különösen a fiatalabb korosztály számára, így megkerülhetetlen, hogy ezt a hatást figyelembe vegyük, az alábbi cikkek azt támasztják alá, hogy nemzetközi szinten is elfogadott a fejlesztő biblioterápiás foglalkozás módszerének rugalmas kezelése.

Sanacore cikkében arról olvashatunk, hogyan lehet az irodalmi műveket bevonni, hasznosítani a történelem, illetve magyar nyelv és irodalom órákon (Sanacore, 2012). Egy 7. osztályos tanár képeskönyveket állított egy 6 hetes tanítási egység középpontjába, amelynek a témája a következő volt: „Jogos valaha is a háború?”. A 2. világháború feldolgozását azzal kezdte, hogy saját könyvei és magazinjai közül megosztott diákjaival néhányat, amelyek előkészítették a *Faithful Elephants* című könyvet, melyet hangosan olvasva ismert meg a csoport. A mű egyik előnye, hogy elbeszélő stílusban tartalmazza a tantervi világháborús tananyagot, azonban megrendítő módon. A szemantikai elemzés során megkérdezte a diákjaitól, hogy mit gondolnak, mi történt a tokiói állatkert állataival a 2. világháború alatt. Miután kifejtették véleményüket, a műből megismerhették, hogy az állatkerti gondozók hogyan mérgezték meg, vagy éhezették halálra a rájuk bízott állatokat. Ezt követően a diákok reflektálhattak a hallottakra, és az interaktív megbeszélésnek köszönhetően még közelebb kerültek hozzájuk a 2. világháború eseményei. Ezek után következett a mű nyelvtani feldolgozása, amikor kiemelték a szerző szórendhasználatát, mondatstruktúráját és összetett mondatait. A rime ismerete segíti a diákokat a szótagolás elsajátításában, így a leggyakoribb rimer, az 'ay'-ra összpontosítottak először. Megkeresték ezeket a szövegben, ezek voltak a day, bay, hay, may, say. Az 'ay' rime első előfordulását tartalmazó mondatot a tanár felírta a táblára, majd hangosan többször felolvasta, és erre kérte a diákokat is, majd a következő lépésben a tanulók keresték meg a további rime-okat a szövegben, mint -ain (rain), -an (stand), -at (patting), -ell (fell), -ick(tricks), -ide (outside), -ight (might), -ill (still), -ink (drink), -op (drop), -ore (more), -ump (trumpets), and -unk (trunks).

Ennek az érdekes megközelítésnek köszönhetően a diákok megtanulták a *Faithful Elephant*ből megismert szavakat helyesen olvasni és írni, és ezt a tudást ismeretlen szavaknál is alkalmazni tudták. Emellett szókincsük bővült, írás-olvasás kompetenciáik és önbizalmuk nőtt.

A kutatás egyik hiányosságának gondolom, hogy nem vetették össze az ezen interaktív feldolgozási mód segítségével tanuló csoport és a történelmi eseményeket hagyományos módon megismerők tantárgyi tudását azáltal, hogy összehasonlították azok dolgozatainak jegyeit.

Ezenkívül a tanulmány egy másik esetet is megoszt néhány szóban. *Nana Upstairs* és *Nana Downstairs* a feldolgozott történet címe, amelyben egy fiú együtt él nagymamájával és dédanyjával

egy házban. Az idősebb nő betegség után meghal, s a történetben mindenki megosztja a bánatát. A történet előrehaladtával a másik nagymama is meghal. A beszélgetés kezdetén a tanár megosztotta egy személyes tapasztalatát a csoport tagjaival, amely a kedvenc nagybátyja elvesztéséről szólt. Nyíltan beszélt az érzéseiről, a sokkról és a hitetlenségről, majd az elfogadásról. Azt is megemlítette, hogy számára már kedves emlék a nagybátyja, és megosztott néhányat ezek közül a diákokkal. A tanár valódi nyitottsága segített, hogy a csoport a komfortzónáján belül megvitassa a saját veszteségét: nagyszülő, nagynéni vagy akár egy kisállat.

Az elmúlás feldolgozása problémát okoz a fiataloknak, így ezek a módszerek megkönnyítik az ilyen veszteségek elfogadását.

Iskolai könyvtárosok gyakran élnek a biblioterápia lehetőségével, ami segít a K-12 csoportjainak, hogy megbirkózzanak az élet problémáival. Gavigan (Gavigan, 2012) a képregényeket azért tartja alkalmasnak az általános iskola felső tagozatos, valamint középiskolás diákok számára, mert sok képregény foglalkozik olyan kihívó kérdésekkel, amiket a diákok tapasztaltak. Az iskolai könyvtárosok azáltal, hogy olyan 21. századi irodalmat használnak, mint a képregény, könnyebben meg tudják szólítani a fiatalokat, fel tudják kelteni érdeklődésüket. Az iskolai könyvtárosokat segítették tanácsadók és tanárok is.

A képregénynek köszönhetően a diákok erőt meríthetnek mások elszántságából, kitartásából, valamint a mások hasonló tapasztalatairól való olvasás segít abban, hogy tudják, nincsenek egyedül, mások is küzdenek hasonló nehézségekkel. A szerző emellett javaslatot tesz arra, hogy a könyvtárosok osszanak meg ezzel a korcsoporttal képregénylistákat, olyan művekről, amelyek az élet kihívásairól szólnak³.

A javaslat is jól illusztrálja azt a felfedezést, hogy szükség van olyan tematikus irodalmi gyűjteményekre, amelyek bizonyos problémákra irányuló megoldási lehetőségeket mutatnak be, nem elfelejtve azonban azt, hogy a csoportnak és a csoportvezetőnek milyen nagy hatása van a történet és a képi információk feldolgozásában.

Számunkra ez a fajta újítás azért fontos, mert a módszer alkalmazásának hagyományos módjától, amikor meséket, novellákat ismernek meg a foglalkozások résztvevői, attól tért el, hogy a megszokott formától elütően nemcsak a szövegekből, hanem a képekből is információhoz juthattak a részt vevő diákok.

Ezek a beszámolók azt is bizonyítják, hogy nem csupán a hagyományos értelemben vett fejlesztő biblioterápia alkalmazására van lehetőség az iskolákban, hanem a módszert akár a tanórai anyag

³ Az alábbi témaköröket ajánlja: erőszakosság, táplálkozási zavarok, bandák/csoportok, hajléktalanság, homoszexualitás, mentális egészség, egészség/halál, jövő.

elsajátításának elősegítésére is lehet sikeresen használni, valamint a foglalkozások tartásának hagyományos módjától el lehet térni, és mindezzel akár új célokat is kitűzhetünk magunk elé.

1.5.3.2 Magyarországon

A fejlesztő biblioterápia alkalmazása Magyarországon az utóbbi években igen nagy lendületet kapott, azonban még mindig úgy tűnik, hogy egy-egy személy köré csoportosulnak az ilyen jellegű foglalkozások, kutatások és cikkek. Az alábbiakban áttekintést kívánok adni azokról a személyekről, akik hazánkban rendszeresen publikálnak biblioterápia témában, ezáltal is befolyást gyakorolva a terület hazai megítélésére és ismertségére, és körülöttük kialakult egy-egy közösség, amely a biblioterápia terjesztését, fejlesztését, mérését célozza. A megjelenő publikációk fényében Magyarországon az alábbi személyek foglalkoznak jelenleg rendszeresen a módszerrel, valamint nekik köszönhetően alakultak ki kutatóműhelyek az országban: Hász Erzsébet, Bartos Éva, Béres Judit, Fejős Edina, Sóron Ildikó, Vörös Klára, Gulyás Enikő.

Hász Erzsébet Bartos Évához hasonlóan évtizedek óta foglalkozik biblioterápiával, nevéhez fűződik a Pázmány Péter Katolikus Egyetem 4 féléves, posztgraduális képzésének (Balassáné Veres, 2006) megszervezése, amely jelenleg nincs meghirdetve (Anon., dátum nélk.). Számos biblioterápiával kapcsolatos tanulmány kötődik a nevéhez az oktatás elméleti és gyakorlati kérdéseiről, tapasztalatairól (Hász, 2001a) (Hász, 2001b) (Hász, 2001c) (Hász, 2001d) (Hász, 2003a) (Hász, 2003b).

Bartos Éva évtizedek óta foglalkozik a biblioterápia hazai meghonosításával, Kamarás István megfogalmazása szerint ő „ringatta a biblioterápia bölcsőjét” (Anon., 2016), a biblioterápiával kapcsolatos első kísérletek mellett ő írt a témában először doktori disszertációt is (Gombos & Vörös, 2015). Elsősorban a módszer könyvtári környezetben történő alkalmazásával és elterjesztésével, a könyvtári alapszolgáltatásokba történő beillesztésével azáltal, hogy a biblioterápiás foglalkozások tartását az egyes könyvtárosok munkaköri leírásában rögzítené. Nevéhez fűződik a biblioterápia sokáig alpműnek tartott kötetének szerkesztése, az Olvasókönyv a biblioterápiáról című munka összeállítása (Bartos, 1989), a Könyvtári Intézet keretében megszervezésre kerülő, Felkészülés a fejlesztő biblioterápia könyvtári alkalmazására című akkreditált tanfolyam, valamint a Magyar Biblioterápiás Társaság életre hívása.

Béres Judit a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karának adjunktusa a Könyvtártudományi Intézetben az informatikus könyvtáros és az informatikatanár szakos hallgatók körében szervez biblioterápiás műhelyt, melynek keretében számos szakdolgozat és OTDK-dolgozat készül, valamint tanulmány jelenik meg a hallgatók által különböző területeken tartott biblioterápiás foglalkozásokról, többek között fiatal fogvatartottak (Béres & Csorba-Simon,

2013), babavárók (Béres, 2014), idősök körében (Béres & Sütőné Zoboki, dátum nélk.). Ezenkívül a Pécsi Tudományegyetem biblioterapeuta szakirányú továbbképzési szak szakfelelőse. Valamint meg kell említenünk könyvét is (Béres, 2017), amelynek fejezeteiben egy-egy projekt kerül bemutatásra az olvasásnépszerűsítés, olvasásfejlesztés, irodalomterápia területéről.

Fejős Edina a Magyar Tudományos Akadémia Könyvtár és Információs Központ könyvtárosa, mindemellett pedig havi rendszerességgel szervezi és tartja Üzenet a palackban elnevezésű biblioterápiás foglalkozásait. Ezenkívül a Pécsi Tudományegyetem biblioterapeuta szakirányú továbbképzési szak egyik oktatója, a hospitálások vezetője. Mindezek mellett a biblioterápia irodalomtudományi kapcsolataival kapcsolatosan publikál (Fejős, dátum nélk.).

Sóron Ildikó a Pécsi Tudományegyetem biblioterapeuta szakirányú továbbképzési szak oktatója, aki többek között a hospitálásokért, valamint a speciális célcsoportok számára tartott biblioterápiás foglalkozások megtartásáért felelős. Tanulmányai műKINCSvadászat címmel (Sóron, 2012) az Országos Idegennyelvű Könyvtárban (Anon., dátum nélk.), majd a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtárban (Anon., dátum nélk.) szervezett biblioterápiás foglalkozásairól, valamint a biblioterápia könyvtári alkalmazásának lehetőségeiről (Sóron, 2009) jelentek meg.

Vörös Klára a Kaposvári Egyetem Pedagógia Karának Fejlesztő biblioterápia szakirányú továbbképzési szak szakfelelőse (Anon., dátum nélk.), valamint számos biblioterápiával kapcsolatos tanulmány szerzője (Vörös, 2014b) (Vörös, 2014a).

Gulyás Enikő az egri Eszterházy Károly Egyetemen az IKT-eszközökkel támogatott biblioterápia különböző irányzatait dolgozta ki, mint a fejlesztő e-biblioterápia (Gulyás, 2015b) (Gulyás, 2015a) (Gulyás, 2014c), konstrukciós fejlesztő e-biblioterápia, virtuális e-biblioterápia, kreatív e-biblioterápia (Kis-Tóth, et al., 2017). Nevéhez fűződik *A fejlesztő biblioterápia és a fejlesztő e-biblioterápia alkalmazása adott tematika alapján a köznevelésben 30 órás akkreditált képzés kidolgozása*.

1.6 A biblioterápia kapcsolata a különböző tudományterületekkel

Aki a biblioterápia tudományterületi elhelyezésére vállalkozik, nehéz helyzetbe kerül. Egyrészt a szakirodalomban nem talál rá példát, eddig még teljes mélységében senki nem vizsgálta meg a kérdést, másrészt a biblioterápia alkalmazási területei és ezáltal definíciói olyan változatosak, hogy nehéz egy területre szűkíteni.

A 21. század paradigmája, hogy a tudományok rendszerében a határvonalak nem húzhatóak meg olyan tisztán és egyértelműen, mint korábban. A folyamat a 20. században kezdődött, amikor az ún. „tisztá” tudományok elkezdtek egymáshoz közelíteni, s ezáltal a határterületeken számos

interdiszciplináris téma jött létre. Ennek köszönhetően ma már egy témát több tudományterület, tudományág is vizsgál(hat). Mindezek alapján a biblioterápia már nem interdiszciplinárisnak, hanem transzdiszciplinárisnak⁴ tekinthető, hiszen nem csupán két, hanem több tudományterülethez kapcsolódik, azokat kapcsolja össze egy meghatározott szempont alapján. Ezek a tudományterületek hatnak és/vagy hathatnak a biblioterápia módszertanára, alkalmazási területére, a foglalkozásokon során elérendő célokra. Az alábbiakban vizsgáljuk meg, hogy melyek is ezek a területek?

Az **alkalmazott társadalomtudományok** tudományág, amely többek között a pedagógiát, a szociális munkát és a könyvtártudományt is magába foglalja, a biblioterápia alkalmazási területeinek lehetséges helyeit, foglalkozásvezetőit is megjelöli. A pedagógia, amely nem csupán kutatja, hanem a gyakorlatban is alkalmazza azon módszereket, amelyek az oktató-nevelő munkában sikeresen felhasználhatók. A fejlesztő biblioterápiás foglalkozás oktatási intézményben is megvalósítható, megtartására pedig kellő felkészítést követően a pedagógus is vállalkozhat. A szociális munka során szintén lehetőségünk van a társadalmi jólét és jól-lét fokozására. A szociális munkás vállalkozhat a fejlesztő biblioterápiás foglalkozások megtartására a gyermekvédelem különböző intézményeiben, hajléktalanszállókban, időseket gondozó egységekben, büntetésvégrehajtó intézetekben, iskolákban és bizonyos esetekben a kórházakban is. A könyvtártudomány volt az első a biblioterápia 20. századi történetében, amely az egészségügyi intézmények falait átlépve ajtót nyitott a biblioterápia egészséges emberek körében történő alkalmazására. A biblioterápia létjogosultságát mi sem fémjelzi érzékletesebben, hogy az American Library Association 1939-ben biblioterápiás bizottságot alakított, ahol a biblioterápiát könyvtári alapszolgáltatásként fogadták el. A biblioterápia és a könyvtár kapcsolatáról lejjebb részletesen írok majd.

A **neveléstudományokba** történő integrálása már az első beszámolóktól kezdve megfigyelhető, hiszen a tanítás és a nevelés, a tudás és a tapasztalat átadása a biblioterápia elsődleges céljaiként jelentek meg, ezáltal az oktatási intézményekben az elsők között történt meg az integrálása a 20. században. Az oktatási intézményekben Magyarországon elsősorban az iskolai könyvtárosok és a magyar nyelv és irodalom szakos tanárok alkalmazzák, a tantervbe integrálása (még) nem történt meg. Külföldön számos példát látunk arra, hogy oktatási intézményekben hogyan lehet felhasználni a biblioterápia nyújtotta lehetőségeket (Gavigan, 2012) (Ilogho, 2011), az epochális oktatáshoz hasonló óraszervezési típusban megjelenik a tanórákon is (Sanacore, 2012), vagy egy komplex beavatkozás részeként, team-munkában, különböző szakterületek szakembereinek

⁴ „több, klasszikus diszciplína metszéspontjában létrejött tudományterület” (Takács-Sánta, 2006)

együttműködésével valósulnak meg (Doll & Doll, 2011) (Thompson & Trice-Black, 2012). Ezenkívül nem csupán a magyar nyelv és irodalom órákon hasznosíthatjuk hatását, hanem az osztályfőnöki órákon, illetve az egész napos iskola keretében a biblioterápiához hasonló foglalkozások megszervezésére is van lehetőség (Gulyás, 2014b).

A társadalomtudományok tudományterületen belül a **szociológiai** tudományok tudományág segítségével a biblioterápiás foglalkozáson résztvevők kiválasztását pontosíthatjuk különböző változók alapján, mint a nem vagy az iskolai végzettség. A szociológia ezenkívül vizsgálja a különböző csoportok, egyének és intézmények életét, működésének törvényszerűségeit. Segítségével a biblioterápiás foglalkozásokon résztvevőket, mint egy csoport tagjait vizsgálhatjuk, viselkedési formákat, azt, hogyan hat az egyén a csoportra és a csoport hogyan hat az egyénre.

A **pszichológiai** tudományokkal való összefüggése szintén egyértelműnek tűnik, hiszen a terápiás folyamat során valamilyen pszichés/mentális változást kívánunk elérni a foglalkozáson részt vevő személyek körében. A biblioterápiát a pszichoterápiák közé sorolják (Doll & Doll, 2011), s mint a művészetterápiák esetében, a biblioterápia típusai között is megkülönböztethetünk aktív és receptív biblioterápiát.

Az **orvostudományok** tudományterületen belül a klinikai orvostudományok olyan szorosan kapcsolódnak a biblioterápiához, hogy annak egy típusát klinikai biblioterápiának nevezik. A kórházi kezelést igénylők körében terjedt el először a biblioterápia a 19-20. században, majd innen a könyvtárosok közvetítésével hódította meg a könyvtárakat, oktatási intézményeket. Az egészségmegőrzés, prevenció esetében szintén sikeresen alkalmazható a biblioterápia, ugyanis a pszichoszomatikus betegségek kialakulása megelőzhető, ha a kiváltó lelki okot orvosoljuk, például a segítő beszélgetés által.

A **nyelvtudományok** több területe is fontos lehet a biblioterápiás foglalkozások megértésének, elemzésének elősegítésében. Az interdiszciplináris pszicholingvisztika, vagy más néven nyelvlélektan segítségével megvizsgálhatjuk, hogy a biblioterápiás foglalkozások során milyen szemantikai és pragmatikai sajátosságai vannak a résztvevőknek, de nem elhanyagolható az a tény sem, hogy a szavak felismeréséről és olvasásáról szóló területei segítségével többet megtudhatunk arról a folyamatról, amely az agyban lejátszódik a foglalkozáshoz használt művek megismerése és feldolgozása során. Ez kiemelten fontos annak tekintetében, hogy az adott csoport számára megfelelő mű kiválasztása még mindig szubjektív és ad hoc, tudományosan nem megalapozott. Ha sikerülne felfedeznünk összefüggéseket bizonyos tartalmú művek agyunkra, emlékezetünkre kifejtett hatására, ha megértenénk, hogy bizonyos típusú művek milyen folyamatokat indítanak el elménkben, akkor hatásosabban választhatnánk ki ezeket a műveket az adott csoport vagy egyén érdekében. Ehhez ma már elérhetőek olyan modern, noninvazív, hordozható eszközök, mint az

elektro-enkefalográf, amely segítségével megismerhetjük, hogy az eseményfüggő potenciálok milyen viselkedéses és kognitív folyamat eredményeként jönnek létre a biblioterápiás foglalkozások során. A szociolingvisztika segítségével megvizsgálhatjuk a különböző beszédformákat, lektusokat eltérő társadalmi rétegekhez tartozó, homogén biblioterápiás csoportokban, ennek köszönhetően pedig a foglalkozásokon elhangzó vélemények, gondolatok árnyaltabb megértése válhat valóra.

Vitathatatlan az **irodalomtudománnyal** való kapcsolata, hiszen a biblioterápiás foglalkozásokon felhasznált vagy létrehozott művek egyúttal irodalmi alkotások is, ezáltal elkerülhetetlennek tűnik a biblioterápia irodalomtudományi aspektusainak vizsgálata. A biblioterápia és az irodalomtudomány kapcsolatát több szerző is kiemeli (Gilbert, 2014), (Jeney, 2012), (Utasiné Benes, dátum nélk.) (Béres, dátum nélk.), (Jeney, 2015) (Fejős, dátum nélk.), és mi sem tekinthetünk el a hermeneutika hatásától, a befogadáselméletektől, vagy a tömegirodalom, a magas irodalom, régierődalom vagy szórakoztató irodalom megismerésétől, mint ahogyan a kortárs irodalomtól sem. Már az olvasás folyamatának ismerete is meghatározó, hiszen befolyásolja a megértést, és segítséget nyújt annak megértésében, hogy egy adott csoport számára milyen módszert válasszunk az irodalmi mű megismerésére. Az irodalom tanításának problémájáról részletesen lentebb írok, azonban már itt meg kell említeni, hogy az irodalom oktatása a jelenlegi oktatási rendszerben súlyos problémákkal néz szembe. A kötelező irodalom szereplőivel a fiatal olvasók nem tudnak azonosulni, a kortárs irodalomra gyakran már nem jut idő, az irodalomórán pedig a cél nem a műélvezet, hanem az elemzés, és az alkotás elhelyezése szerzője életútján, mindezek pedig nem segítik elő a diákok érdeklődésének felkeltését az olvasott világ iránt, ezzel megfosztva őket az irodalom lélekre gyakorolt jótékony hatásának kiaknázásától. Egy mű olvasása során ugyanis párbeszéd jön létre a mű és olvasója között, és ennek a folyamatos párbeszédnek köszönhetően a mű értelmezése folyamatosan változik (Veres, 2001).

A **kommunikációs** tudományok aspektusából elkerülhetetlen a biblioterápia vizsgálata, hiszen egy kommunikációs folyamat részeként történik meg a választott irodalmi alkotás csoportban való feldolgozása. Vizsgálhatjuk az irodalmi alkotás és az azt megismerő közötti kommunikációt, vagy az interperszonális kommunikációt a csoporttagok között, valamint a csoportvezető és a csoporttagok között. A fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokon még nagyobb hangsúlyt kap a nonverbális kommunikáció, ugyanis a beszélgetés elősegítéséhez készített képeken a különböző érzelmi állapotok, metakommunikációs jelzések érzékletesebbek. Heterogén csoportokban elemezhetjük az információátadást a társadalom különböző rétegei között. A kommunikációtudomány speciális ágai közül a szervezeti kommunikáció sajátos formáját vizsgálhatjuk meg abban az esetben, ha egy szervezeti egység munkatársai körében szervezünk

biblioterápiás foglalkozást. A diskurzuselemzés, beszélgetéselemzés vagy a lingvisztika és a szociolingvisztika segítségünkre lehet a csoporttagok közötti interakció mélyebb megértésében.

A **médiatudományok** átszövik a 21. századot, így elkerülhetetlen a biblioterápia módszertanába való beépítésük, a foglalkozásokon történő kihasználásuk. Marshall McLuhan globális falu elképzelése valóra vált, ma már tértől, földrajzi helytől függetlenül tudunk kommunikálni bárhol, bárkivel, tágabb értelemben pedig nem csupán információt tudunk cserélni egymással az online térben, hanem aktív alakítói is vagyunk a globális társadalomnak⁵. A Lev Manovich által először használt újmédia⁶ kifejezést „nonlineáris-véletlenszerű narrációs technikaként értelmezhetjük” (Forgó, 2014, p. 98). A web 2 által megváltozott környezetben a biblioterápia fejlesztésére számos lehetőség áll rendelkezésre, a second life környezetbe történő átültetésével leküzdhetjük a tér korlátait, a foglalkozásokon különböző földrészekben tartózkodó személyek is bekapcsolódhatnak, azáltal, hogy egy nagy, közös, online globális falu részeseivé válnak.

Az **informatikai tudományok** fejlődése lehetővé tette olyan mobil eszközök megjelenését és alkalmazását, amelyek bevonhatóak a biblioterápia módszertanába. Ezek az új eszközök, mint az okostelefonok vagy a tabletek, a mindennapi életünk szerves részét képezik, ezáltal bevonásuk a biblioterápiás foglalkozásokba elkerülhetetlennek tűnik. A fiatalabb korosztály számára ezek az eszközök komoly motivációs erővel rendelkeznek, az idősebb korosztály számára pedig a foglalkozáson használt IKT-eszközök lehetővé teszik, hogy megismerkedjenek a technológia újabb vívmányaival, amelyeket a hétköznapiak során sikeresen használhatnak. Erről az elkerülhetetlen folyamatról lejjebb részletesen. A technológia fejlődése hatással volt a **művészeti területre** is, amelyen belül megjelent egy új ág: a multimédia, amely egy „több információs csatornát használó rendszer” (Anon., dátum nélk.). Ez a különböző módokon megjelenő információkat, szövegeket, hangokat, képeket, animációkat, videókat integrálja egy felületre, egyetlen állománnyá. A fejlesztő e-biblioterápiás kísérleti foglalkozások során használt alkalmazás képes a szöveg, a kép és a hang kezelésére, ezáltal a biblioterápiás foglalkozásokat interaktívabbá téve.

⁵ „Az idő megszűnt, a tér eltűnt. Most már egy globális faluban élünk... egyidejű történés” „Miénk a vadonatúj egyszerremindenütt világ. Az "idő" megszűnt, a "tér" elenyészett. Globális faluban élünk... Egy szimultán happeningban. Visszatértünk az akusztikus térbe. Elkezdtük újjáalkotni azt az ősi érzést, azokat a törzsi érzelmeket, melyektől az alig pár évszázados írástudás elválasztott minket” (McLuhan, 2001, p. 45) (McLuhan & Fiore, 2012, p. 63)

⁶ Az újmédia (New media) fogalma Lev Manovich nevéhez fűződik. Magyarországon a fogalmat Szakadát vezette be, megfogalmazása szerint „Az új média a digitális hálózati kommunikáció révén létrejövő médiatípus átfogó neve. Az új média fogalma magába foglalja a multimédia és interaktív média jellegű tartalmakat, az újszerű egyéni és közösségi cselekvési formákat egyaránt.” (Szakadát, 2006)

Koltay Tibor szerint „Az új média kialakulását nagymértékben a Web 2.0 megjelenése eredményezte, de kevésbé definiált volta folytán, nemcsak ennek eszközeit használja, hanem azzal lényegében azonos.” (Koltay, 2010, p. 301)

A **történelemtudomány** segítségével kutathatjuk a biblioterápia kialakulásának körülményeit, változásának történelmi léptékeit. Általa felfedezhetjük, hogy a biblioterápia az egyik legidősebb módszer a világon, hiszen a történetek megosztása és az azokról való beszélgetés már az írás széles körű elterjedése előtt is népszerű volt, gondoljunk csak az ókori és középkori dalnokokra. Megtudhatjuk, hogy kik és mikor alkalmazták a módszert, milyen feljegyzések születtek hatékonyságáról, és a különböző történelmi események, mint például a világháború, hogyan befolyásolták elterjedését.

A **néprajz** és a **kulturális antropológia** képes feltárni a biblioterápia helyét a népi hagyományokban, valamint az irodalmi művekben megjelenő szimbólumok⁷ eredetét és megértését is elősegítheti. A művekben található szimbólumok megértésének köszönhetően az értelmezést segíti, valamint a különböző elemek szerepét is vizsgálja.

A **művészetekhez** és **művelődéstörténethez** való viszonyát jelzi, hogy a biblioterápia a művészetterápiák közé tartozik, mint a zeneterápia vagy táncterápia, és ezen művészetterápiákhoz hasonlóan megkülönböztethetjük aktív és receptív típusát. A beszélgetés felvezetéseként megismert irodalmi alkotást tekinthetjük művészeti alkotásnak, és értékelhetjük annak művelődéstörténeti vonatkozásait, majd ezeket az értelmezéseket összevethetjük a biblioterápiás csoport értelmezésével. Ezenkívül természetesen meg kell említenünk az esztétika, a művészettörténet, a művészetkritika és a művészetpszichológia eredményeit is, amelyek a biblioterápiás foglalkozás során felhasznált irodalmi alkotás kiválasztásától a művek feldolgozásáig segítséget nyújthatnak.

A **vallástudományhoz** fűződő kapcsolatát a bibliodráma fémjelzi leginkább, amely Baják megfogalmazása szerint „olyan pszichodráma, ahol bibliai történeteket játszanak el... az olvasás és elmélkedés mellett létezik egy sokkal intenzívebb, sokoldalúbb kapcsolat a Bibliával, mégpedig az irányított, spontán játék, a bibliodráma” (Baják, 2015, p. 48).

A biblioterápia sajátos típusaként is tekinthetünk a bibliaterápiára, amely során a beszélgetés katalizátora valamilyen vallásos szöveg (bibliarészlet, zsoltár...), a foglalkozásokat pedig általában egyházi személy tartja. A különböző vallások szentnek tartott szövegei, mint a Biblia vagy a Korán, már évszázadok óta nyújtanak lelki támaszt az emberek számára, adnak tanácsot nehézségeik megoldásához.

Ahogy láthattuk, a biblioterápiára számos tudományterület hatással volt már eddig is, az összes lehetséges hatás részletes kifejtésére jelen formában nincs lehetőség, a későbbiekben azonban a

⁷ A szimbólumok szerepére már Carl Gustav Jung is felhívta a figyelmet, különböző archetípusokat jelölt meg, amelyek értelmezésével a lélek és kultúra mélyrétegei is megérthetőek (Jung, 2000) (Jung, 1997).

fenti lista is tovább bővíthet, hiszen ki gondolta volna néhány évvel ezelőtt, hogy a biblioterápia módszertanába a médiatudományok milyen újítást hozhatnak. Ahogyan a tudományterületek folyamatosan változnak, mint egy élő szervezet, úgy a biblioterápia is folyamatosan alkalmazkodott és alkalmazkodik a megváltozott körülményekhez.

1.7 A biblioterápia kapcsolata más területekkel

1.7.1 Irodalomterápia - biblioterápia - meseterápia

Visszatérő problémát jelent a különbségtétel a címben szereplő három kifejezés között. A fejezetben azt szeretném egyértelművé tenni, hogy milyen különbségek és hasonlóságok figyelhetők meg az irodalomterápia, a biblioterápia és a meseterápia között.

Az irodalomterápia szó a biblioterápia szóból származik, a szakirodalomban gyakran egymás szinonimáiként jelennek meg. Amennyiben azonban mindenképpen különbséget kívánunk köztük tenni, azt mondhatjuk, hogy a biblioterápia tágabb kifejezés, bármely irodalmi szöveg terápiás célra történő alkalmazását lehetővé teszi, míg az irodalomterápia az esztétikailag értékes irodalmi alkotások használatát szorgalmazza (Jeney, 2012). Az azonban, hogy mely mű értékes esztétikailag kortól, korszaktól és társadalomtól, sőt, társadalmi rétegtől is függ, így ennek a két fogalomnak a megkülönböztetése sem egyszerű feladat.

Bartos Éva a biblioterápia és az irodalomterápia közötti különbséget azzal magyarázza, hogy a biblioterápiás foglalkozás során nem csupán szépirodalmat, hanem ismeretterjesztő irodalmat is felhasználnak, míg az irodalomterápiás foglalkozás során csak szépirodalmat.

A meseterápia a biblioterápiából vált ki, gyakorlói gyakran nem meseterapeutának, hanem szimbólumfejtőnek aposztrofálják magukat. A foglalkozások során alkalmazott művek, ahogyan az az elnevezésből is kitűnik, mesék, gyakran népmesék, (Boldizsár, 2017e) és a foglalkozások során fontos elem lehet az egyes karakterek pontos azonosítása, megfeleltetése a saját élettörténetünkben. A lényeges különbség ezen a ponton van a biblioterápia/irodalomterápia és a meseterápia között, ugyanis egy biblioterápiás foglalkozás során nem tudatosítjuk a résztvevőkkel, hogy saját élményeiket, tapasztalataikat osztják meg, hanem egy tudattalan folyamat részeként jön létre a katarzis. A katarzismélet „az az elképzelés, hogy az érzelmek kifejezése művészi eszközökkel vagy az érzelmek közvetett vagy közvetlen módon való átélése megtisztít az érzelmekről illetve azok kedvezőtlen hatásaitól” (Oláh, 2006, p. 391).

A meseterápiának – csakúgy, mint a biblioterápiának – számos típusa alakult ki, az egyes típusok pedig egy-egy névhez köthetők:

- **Kincskereső Meseterápia Módszer**

A módszer Antalfai Márta (szakpszichológus, kiképző pszichoterapeuta, művészet- és meseterapeuta) nevéhez köthető, és „abból a felismerésből indul ki, hogy az emberi lélekben felmerülő konfliktusok és ezek megoldási módjai szimbolikus formában megtalálhatók a mesékben is. A Kincskereső Meseterápiás Módszer a mesék lélektani elemzésével közelíti meg a mesék cselekményét, a mesehősök próbatételeinek és küzdelmeinek értelmét, célját. A módszer több évtizedes pszichoterápiás és egyetemi oktatói tapasztalataira épül, melyet 1998-2004 között dolgozott ki. Elméleti alapját az analitikus pszichológia, valamint az abból kiinduló meseelemzések és saját kutatási eredményei adják, amelyek összességében arra hívják fel a figyelmet, hogy a mesékben olyan lélektani törvényszerűségek rejlenek, amelyek a pszichológia és a pedagógia tudományát is gazdagítják. A mesék megmutatják az utat az életproblémák és konfliktushelyzetek megoldásához. A módszer lényege pedig a mesék segítségével felfedezni a személyiségünkben rejlő, még feltáratlan lelki kincseket, belső értékeinket” (Bartos, 2017, pp. 50-51).

Antalfai Márta tanítványai közül néhányan esetismertetésekkel és meseelemzésekkel teszik szemléletessé a módszer működését:

Füzesi-Kulcsár Szilvia a Piroska és a farkas meséjének alkalmazásával

Lentulay Edina a Vasjankó c. mese elemzésével

Temesvári Petra a Raponc című népmesével

Török Gabriella a Világszép Vaszilissza című orosz népmesével

Kovács Csilla A boldogság madara című tibeti népmesével

- **Metamorphoses Meseterápiás Módszer**

Boldizsár Ildikó (mesekutató, meseterapeuta) nevéhez fűződik, akinek munkássága talán a legismertebb. A módszer „mesékkel ad viselkedés- és gondolkodásbeli mintákat, a mesélést követő feldolgozás során pedig előkészíti a lehetséges jövőbeli választásokat, szintemelkedéseket. A módszer alkalmazása során az életkori sajátosságokhoz igazítva választják a meséket, szem előtt tartva az aktuális életszakasz valamennyi jellemzőjét, szerveződhet a terápia egy-egy életszakasz gondjai köré is, de vannak olyan csoportok is, amelyekben azonos élethelyzetben, életválságban lévő emberek találkoznak egymással. Ezekben a helyzetekben elsődleges cél, hogy a mesék segítségével megpróbálják a benne

levő „jóhoz” kapcsolni a fejlődésben megakadt vagy segítségre szoruló embert, majd pedig ráirányítani a figyelmét a problémára, és a problémában rejlő megoldási módokra. A Metamorphoses Meseterápiás Módszer keretében alkalmazott mese a hagyomány által meghatározott és örökölt egységes és egylényegű világkép hordozója, annak egyetlen eleme is képes az egész világképet modellálni. A világképet teljessé tevő többi elem, a rítus, a mondóka, a népdal, a népi játék, a találós kérdés és a szólások, segítő erőként hívhatók elő a terápia során. A meseterápiában tehát nem a szimbólum a legfontosabb elem, hanem a kód. A mese kódjai viselkedésmintákat tartalmaznak, amelyeket mesélés közben próbálnak feléleszteni, érthetővé és élővé tenni, majd tudatosítani” (Bartos, 2017, p. 51).

- Népmesekincstár Mesepedagógiai módszer

A módszer Bajzáth Mária (mesepedagógus) nevéhez köthető, amely „azon a felismerésen alapul, hogy az iskolában alkalmazott meseolvasás csupán olvasástechnikai gyakorlatot, szövegfeldolgozást, szövegértést, a mesével kapcsolatos kérdések megválaszolását jelenti. Ez a megoldás szinte falat emel a gyerek és a mese közé. Ezért alkotta meg a Népmesekincstár mesepedagógiai módszert. A népmesében és a népköltészeti alkotásokban találta meg azt a nevelési és oktatási lehetőséget, amellyel a test, a lélek és az értelem egyaránt fejleszthető. A módszer alapját a mesehallgató gyerekek életkori sajátosságai, az őket foglalkoztató kérdések és a mesék összekapcsolása képezi. Ezt egészítik ki a mondókák, népi játékok, népdalok, találós kérdések, valamint a mozgás, a kézművesség, az alkotás elemei. Ezek a tevékenységek a gyerekeket a mesék kapujához vezetik, amelyen belépve mindenki megtalálhatja a mese – számára érvényes, neki szóló – üzenetét” (Bartos, 2017, p. 51).

- Kádár Annamária (mesepszichológus, mesepedagógus) terápiás módszerének „célkitűzéseiben központi szerepet játszik a reziliencia⁸, a rugalmas alkalmazkodóképesség kialakításának lehetősége. A mesék ugyanis rámutatnak arra, hogy az akadályok, problémák, amelyekkel találkozunk, mély tanulságokat hordozhatnak magukban, segítenek abban, hogy könnyebben éljük meg életünk változásait, kreatívan alkalmazkodjunk a váratlan helyzetekben. A reziliencia, a rugalmas ellenálló képesség arra a rugalmasságra, képlékenységre vonatkozik, arra az emberi képességre, ami lehetővé teszi, hogy a testi-lelki megpróbáltatások ellenére visszanyerjük eredeti állapotunkat. E pszichés rugalmasság

⁸ „Rezilienciáról a kedvezőtlen körülményekből adódó statisztikai valószínűség ellenére megjelenő, azaz nem várt pozitív kimenetek megjelenése esetén beszélhetünk. A kedvezőtlen körülmények széles spektrumot foghatnak át, leggyakrabban a szegénység, a szülők mentális betegsége, a gyermekbántalmazás és a válás jelenik meg” (Tóth, et al., 2016, p. 340)

birtokában az ember egészséges marad akkor is, ha harmóniáját veszély fenyegeti. A reziliencia tehát egy kiegyensúlyozó folyamat. A mese hősei a reziliens viselkedést példázzák a gyermek számára, hiszen számukra a világ nem leküzdhetetlen probléma, hanem megoldandó életfeladat. Sokszor a helyzeten magán nem változtathatunk, azon viszont igen, hogy miként tekintünk egy adott szituációra, képesek vagyunk-e új nézőpontot találni, „átkeretezni” a problémákat” (Bartos, 2017, pp. 51-52).

- **Mesét Másként Módszer**

Kerekes Valéria (egyetemi oktató) nevéhez köthető a módszer kidolgozása, „az óvodai korosztály érzelmi nevelésére kidolgozott eljárás, mely magába foglalja az anyanyelvi és az esztétikai nevelést is. Az óvodapedagógusnak mint „meseátadó” személynek kíván segítséget nyújtani a népmese és a drámapedagógia ötvöztetésével létrejött módszer. A mese befogadása és a vele való különböző játékok során létrejövő kommunikációs helyzetek támogatják az anyanyelvi nevelés célját, az „érthető, kifejező, hatásos és meggyőző beszéd” készségének kialakítását. A művészi elemekkel átszőtt játékok pedig hatással vannak a gyermekek szépérzékének alakulására” (Bartos, 2017, p. 52).

- **Mesehős komplex mesediagnosztikai és terápiás módszer**

A módszert Juhász László (pszichológus) dolgozta ki, „melynek alapja egy budapesti óvodában 2011-ben elvégzett előkutatás a mesékkel való gyógyítás, a meseterápia csoportos, intézményesített alkalmazási lehetőségeinek kipróbálására. Tanulmányában a mesepszichológiától a meseterápiáig vezető saját szakmai útján keresztül ennek az alkalmazás-történetnek a tudományos hátterét és folyamatát is megvilágítja, rámutatva az előnyökre és a veszélyekre egyaránt” (Bartos, 2017, p. 52).

Mindhárom elnevezéshez fűződik egyesület, társaság Magyarországon. Az irodalomterápia iránt érdeklődők a Magyar Irodalomterápiás Társaságban (Anon., dátum nélk.), a meseterápia iránt elhivatottak a Metamorphoses Meseterápiás Egyesületben (Anon., dátum nélk.), a biblioterápiával foglalkozók pedig a Magyar Biblioterápiás Társaságban (Anon., dátum nélk.) találhatják meg helyüket.

1.7.2 E-biblioterápia és fejlesztő e-biblioterápia

Az e-biblioterápia kifejezést néhány külföldi szakirodalomban olyan oldalakra, felületekre értik, amelyen könyvlisták (booklist) találhatóak valamilyen tematikus rendszerbe foglalva. Ezek a könyvlisták egyfajta útmutatót nyújtanak az érdeklődők számára. Hiányosságuk azonban, amely kifejezetten problémát is okozhat, hogy azt a feltevést erősítik, miszerint egy könyv vagy mű egy probléma megoldására bárki számára megfelelő lehet, és elmulasztják felhívni a tájékozódni vágyó

figyelmét arra, hogy egyetlen mű sem írható fel mindenki számára univerzális orvosságként. Az e-biblioterápia ezen értelmezése talán arra a kérdésre vezethető vissza, hogy mi is a biblioterápia. A legtagabb értelmezés szerint már az is biblioterápiának minősül, ha valakinek elolvasásra ajánlunk egy könyvet, akár pedagógus, akár könyvtáros minőségünkben.

Kutatásom során kissé kibővítettem az e-biblioterápia fogalmát, és a biblioterápia egy szűkebb értelmezését tekintettem kiindulópontként, miszerint a biblioterápia pozitív hatásait oly módon tudjuk tovább erősíteni, ha a megismert művel kapcsolatos véleményünket, érzéseinket és mindazon emlékeket, élményeket, tapasztalatokat, amelyeket a mű elolvasása, meghallgatása a felszínre hoz, megoszthatjuk másokkal. Eddig a pontig még a fejlesztő biblioterápiáról is beszélhetnénk, azonban nem felejtkezhetünk el arról a környezetről, amelyben a fiatalok mindennapjaikat élik. Az új technológiai környezet legtöbbjük esetében a hétköznapiak szerves része, valamint lassan beszívárog az iskola mindennapjaiba is, így már több általános és középiskolában a diákok tabletek segítségével sajátítják el a tananyagot a tanórákon, mindezt a BYOD-modell⁹, az R2D2¹⁰ és a hozzáférés 1:1 modellje¹¹ fényében. Ha a gyerekek megszokott környezete ilyen interaktivitásra ad lehetőséget, valamint ezen eszközök használata komoly motivációs erővel rendelkezik (Kis-Tóth, et al., 2014), a fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokba is szükségesnek látszik beépítenünk¹².

1.7.3 Biblioterápia és digitális történetmesélés

A biblioterápia aktív típusa, amit kreatív írásnak, írásterápiának is nevezünk, áll legközelebb a digitális történetmeséléshez. A kreatív írás, amely az aktív művészetterápiák közé sorolható, Magyarországon leginkább a klinikumban terjedt el, ahol a betegek kezelésének része, hogy valamilyen művészi értékkel rendelkező produktumot hoznak létre, például egy regényt, egy

⁹ A BYOD-modell az üzleti életből terjedt el, (BYOD – Bring Your Own Device – Hozd Magaddal a Saját Eszköződ). Lényege, hogy otthon és a munkahelyen elegendő ugyanazon eszköz használata, amelynek köszönhetően a szükséges információink egyetlen gépen érhetőek el, nincs szükség külön eszközök beszerzésére. Természetesen az adatbiztonság kérdése fokozottan kiemelt ezen modell alkalmazása során, hiszen üzleti leveleink, adataink azon a gépen kerülnek tárolásra, melyen magánlevelezésünket is folytatjuk. A BYOD-modell iskolai környezetben is kezd elterjedni, ugyanis azon probléma megoldására nyújt megoldási lehetőséget, miszerint az iskolának nincs arra anyagi fedezete, hogy minden gyerek számára eszközt tudjon biztosítani. Ezen modell értelmében azonban erre nincs is szükség, ugyanis azt az eszközt, amelyet a gyerekek otthon pl. játékokra használnak, azt az iskolában tanulási céllal alkalmazhatják. Természetesen ebben az esetben problémaforrásként jelenik meg a platformfüggetlenség (Kis-Tóth, 2013).

¹⁰ Egy tanulási-tanítási környezet megtervezése során különös tekintettel kell figyelembe vennünk két tényezőt, az életkori sajátosságokat, valamint a tanulási szokásokat. Az R2D2 modell az online tevékenységeket osztályozza tanulótípusok szerint (Bonk & Zhang, 2008) (Racsco, 2012).

¹¹ A hozzáférés 1:1 modellje a táblagépek megjelenésével és elterjedésével szerzett számottevő befolyást az oktatási folyamatban, hiszen ezen eszközök hatására az információhoz való hozzáférés hely- és időfüggetlenné, valamint könnyebbé vált, hiszen a informatikai eszközökön nem kell a gyerekeknek osztozniuk, hanem megvalósul az egy gyerek:1 gép elgondolás (Herzog & Racsco, 2015).

¹² A fejlesztő e-biblioterápia szükségessége a későbbiekben kerül részletezésre.

novellát vagy verset írnak. Az aktív művészetterápia során a betegek készítenek festményeket, szobrokat, esetleg valamilyen zeneművet. A külföldi szakirodalomban népszerű a creative writing, nem csupán a kórházi kezelésben részesülők estében, hanem fejlesztő területen is. A kreatív írás egyik legismertebb példajaként talán a naplózást említhetnénk, amely során az emberek azáltal szabadulnak meg belső feszültségüktől, és jutnak el a katarziséig, hogy kiírják magukból a problémáikat. Ez a módszer továbbfejleszthető lenne a 21. század technológiai fejlesztéseinek beiktatásával. Többek között a fiatalok egy interaktív, digitális poszterre illesztett, megírt szöveget kiegészíthetnek animációkkal, videórészletekkel, zenével, ezáltal komplexé téve az önkifejezés lehetőségét. Ezt a továbbfejlesztett, aktív biblioterápiát nevezhetjük kreatív e-biblioterápiának is. Az aktív biblioterápia továbbfejlesztett változata hasonlóságot mutat a digitális történetmeséléssel, amelyet Joe Lambert dolgozott ki 1994-ben, és társaival létrehozta a Center for Digital Storytellinget, melynek a neve 2015-től StoryCenter, annak érdekében, hogy a digitális történetmesélés megismerésére lehetőséget biztosítson. A digitális történetmesélés folyamata során a résztvevők megírják saját, személyes élettörténetüket, amelyet az IKT-eszközök nyújtotta lehetőségekkel tesznek érzékletessé, így képeket, animációkat készítenek, és saját narrációjukat is rögzítik. A folyamat utolsó pontjaként pedig a résztvevők megosztják egymással elkészített művüket (Lambert, 2009) (Lanszki, 2015).

Áttekintve a kreatív e-biblioterápiát és a digitális történetmesélést, felmerülhet a kérdés, hogy mi is a különbség a két módszer között? Hiszen mindkét esetben történetet írnak, és illusztrálják azt az IKT-eszközök segítségével. A különbség a tudatosság. A digitális történetmesélés esetében a résztvevő, az, aki a történetét leírja, tudatában van annak, hogy saját életének egy szeletéről ír. A kreatív e-biblioterápia során azonban az, aki a történetet leírja, nem feltétlenül van annak tudatában, hogy saját magáról ír, nem egy saját, megtörtént esetet kell magáról leírnia, hanem a képzeletét szabadon engedve bármiről írhat, a megkönnyebbülés tudattalanul megy végbe, és a digitális történetmeséléssel ellentétben, ahol az elkészült produktumokat a csoportjuk előtt bemutatják, itt nem szükségszerű az általa készített alkotás mással történő megosztása.

1.7.4 Iskolai magyaróra és biblioterápia

Gyakran felmerülő kérdés, hogy miben tér el a fejlesztő biblioterápia egy hagyományos irodalomórától, eltér-e valamiben, és miért van egyáltalán szükség fejlesztő biblioterápiára az iskolában, amikor van irodalomóra. Úgy gondolom, hogy az ezen kérdésekre történő reflexió megérdemel egy külön fejezetet.

Ha röviden szeretnénk ezekre a kérdésekre válaszolni, azt mondhatjuk, hogy az olvasás, az irodalom megismerésének célja tér el. Míg az irodalomórán az a fontos, hogy az adott mű hol

helyezhető el szerzője életútján, addig a fejlesztő biblioterápiás foglalkozások elsődleges kérdése, hogy a választott mű mit jelent az olvasója számára. Hász Erzsébet biblioterápia-definíciója erre a különbségre hívja fel a figyelmet, megfogalmazása szerint: „A biblioterápiás beszélgetés annyiban tér el egy egyszerű szövegértelmezéstől, hogy ott azt gyakorolják, hogy a befogadónak, aki egy saját múlttal, jelennel, jövővel rendelkező, nagyon érzékeny, összetett személyiség, az adott szöveg itt és most, mit jelent” (Büki & Büki, 2005).

A hermeneutika, amely a szövegek értelmezésének tudománya, a befogadáselméleteket két nagy csoportra osztja, az első a szöveget állítja a befogadási folyamat középpontjába, a másik pedig magát az olvasót. A biblioterápia szempontjából a történet keletkezési körülményének, a szerző életútjában történő elhelyezése nem releváns. Ilyen formán Schleiermacherrel szemben Gadamer hermeneutikájával értek egyet, miszerint a mű pontos keletkezési körülményei objektíven nem ismerhetők meg, a történet az olvasó horizontjával összeolvadva nyer értelmet, és ezáltal önmagunkat érthetjük meg jobban, s nem a szerzőt. Az értelmezést minden esetben befolyásolja az adott kor és társadalom, valamint az olvasó egyén szubjektív érzelmei, tapasztalatai, elvárásai és előítéletei. Stanley Fish azt a közösséget, amelyben az olvasó felnőtt, vagy éppen él, értelmező közösségnek nevezi, ezzel is hangsúlyozva, hogy ezen csoportnak milyen befolyásoló hatása van az egyéni olvasóra (Kamarás, 2007). Norman Holland a pszichoanalízis irányából vizsgálta az olvasott mű befogadásának folyamatát, és gondolatmenetének összefoglalása lehet, hogy „Az olvasó saját identitásához igazítja az értelmezését, így végül a mű értelmezése voltaképpen az olvasó önmegértése: saját félelmeinkre, vágyainkra, megoldási módjainkra világít rá” (Sándor, 2011, p. 34).

Ennek megfelelően az olvasóközpontú értelmezés képviselőinek véleményét elfogadva úgy gondolom, hogy egy-egy szöveg értelmezése során alapvető szerepe van a „mindenható olvasó”-nak. Ha csupán arra gondolunk, hogy egy-egy érdekes könyv, vagy novella újraolvasása során a történet nem feltétlenül ugyanazt a hatást éri el az olvasóban, mint korábban. A korábbi tudásunkon kívül meghatározó a szövegértelmezésünk során, hogy milyen előzetes tudással, tapasztalattal rendelkezünk, valamint aktuális érzelmi állapotunk is jelentősen befolyásolhatja, milyen részletekre figyelünk fel, vagy hogyan értelmezzük az olvasottakat. Ez a konstruktivista tudáselsajátításhoz hasonlít leginkább, amelynek értelmében az új ismeret a már meglévő tudásunk fényében átalakul, majd ehhez a meglévő tudáshoz kapcsolódik. Az olvasóközpontú (reader response) megközelítések minden típusa a szöveg és az olvasó közötti kapcsolat megértésére törekszik.

Barthes már egyenesen azt mondja, „az olvasó születésének ára a Szerző halála” (Barthes, 1996), mindaddig, amíg a hermeneutika azon ágát tartjuk szem előtt, miszerint az írásban rögzített mű

mindent tartalmaz, ami az értelmezéshez szükséges, és csupán egyetlen helyes értelmezés létezik, addig a mű horizontja nem találkozhat az olvasó horizontjával, és nem jöhet létre egy új értelmezés az olvasó fejében, amíg ragaszkodik az olvasott irodalmi alkotás tartalmához.

Egy anekdota szerint Arany János egyik művét valaki¹³ megpróbálta értelmezni. Amikor a szerző megtudta, hogy a kritikus szerint mire is gondolt az egyes művei megírásakor, Arany csak ennyit mondott: „gondolta a fene” (Czigány, 2002). Bár annak hitelességét többen megkérdőjelezték, hogy Arany János valóban tett ilyen kijelentést (Anon., dátum nélk.).

Egy másik történet szerint a Budapesti Szemle 1878-as egyik számában megjelent Tolnai Lajos tanulmánya Tompa Mihály költészete címmel, melyben szerepelt az alábbi mondat „Tompa úgy tett, mint Arany, kiről szépen írja Erdélyi, megvárta az időjárást, míg hozzá föláradt a víz, hogy elbocsáthassa csónakát”, melynek lapszélésre Arany János a következőt írta: „Várt a f... valamit” (Péter, 2002).

Egy harmadik példa szerint, melyet Lehr Albert, Emlékezés Arany Jánosra című cikkében olvashatunk, amikor a saját műértelmezését megpróbálta a szerzővel, Arany Jánossal igazoltatni, annak ez volt a válasza: „Én bizony nem emlékszem már, hogy’ gondoltam, mit gondoltam” (Marinov, 2015).

Ez a három fennmaradt példa Arany Jánosról is jól tükrözi, hogy néha még a szerző sem tud visszaemlékezni, hogy milyen élethelyzetben miért azt és úgy írta, amit írt, és bármennyire is úgy gondoljuk, hogy megfejthetjük, mi járt a szerző fejében az adott pillanatban, ez egy lehetetlen küldetés. Ha csupán találgatni tudunk azzal kapcsolatban, hogy a szerző mit akart írni, és teljes bizonyossággal még az irodalomkritikusok sem tudják ezt megmondani, akkor miért várjuk el mindezt az iskolás gyerekektől? És miért fontos egy ma élő fiatal számára, hogy egy-egy sor papírra vetésével mit akart a szerző kifejezni? Nem annak kellene fontosabbnak lennie, hogy az a néhány sor mit jelent a mai olvasó számára?

A biblioterápia során a foglalkozáson résztvevőkre hatással van az irodalom. Ezt a hatást a különböző befogadáselméletek, befogadásmodellek szemszögéből is vizsgálhatjuk. A befogadásmodellek közül több is említhető a biblioterápiával kapcsolatban, az alábbiakban néhány általam fontosnak tartott olvasható:

- „mindenható olvasó”: „az irodalmi műben semmi sincs rögzítve, minden az olvasón múlik” (Kamarás, 2007, p. 22), a biblioterápiás foglalkozás pedig ennek kiteljesülésére ad lehetőséget, hiszen a résztvevők megoszthatják egymással azt, amit a műből kiolvastak.

¹³ Több történet is létezik, van, aki úgy gondolja, hogy Greguss Ágost irodalomkritikus számára volt ez reakció (Cultura, 2012), Czigány Lóránt szerint Fiedl Frigyes elemzésében szerepel egy mondat: „a költő arra gondol”, melyre az ominózus válasz született (Péter, 2002).

- Dialógus-modell: „a mű az olvasókkal való párbeszédben születik, méghozzá újra- és újraszületik” (Kamarás, 2007, p. 24) és ez a párbeszéd a biblioterápiás foglalkozásokon folytatódik, valamint kiegészül a foglalkozáson résztvevők párbeszédével.
- Üres helyek: „a szöveg önmagában nem kész, rések (hiányok) maradnak benne (vagy inkább maradnak ki belőle) és az olvasónak kell befejezni, beteljesíteni” (Kamarás, 2005, p. 136), a biblioterápiás foglalkozásokon ezek az üres helyek egyénileg vagy a közösség segítségével is kitölthetők.
- Lélektani kiegészítés: „A dialógus keretében az olvasó saját magán áteresztve mindig valamilyen mértékig átírja a művet, s egyúttal saját magát is.” (Kamarás, 2007, p. 30), a biblioterápiás foglalkozáson pedig az egyéni átíráson túl a közösség együtt is átírhatja, újraértelmezheti az irodalmi alkotást.

Míg az irodalomórán a művészettörténeti korszakoknak megfelelően, kronológiai sorrendben, azon belül pedig szerzők szerint csoportosítva ismerkednek meg az irodalmi forrásokkal, addig a fejlesztő biblioterápiás foglalkozások során a művek kiválasztásának egyetlen szempontja van, mi illik leginkább az adott csoporthoz, melyek azok a művek, amelyek a csoport aktuális problémáihoz, nehézségeihez segítséget nyújtanak.

Ezenkívül súlyos problémát okoz, hogy az iskolában a gyerekek olyan műveket ismernek meg, olyan szépirodalmi alkotásokat kötelező elolvasniuk, amelyek nem adnak alternatív megoldási lehetőséget problémáik megoldásához. Számos gyakorló pedagógus is felhívta arra a figyelmet (Hercsel, 2014), hogy a diákokat mennyire nem tudják bevonni az órai munkába, a tananyag, a kötelező olvasmányok milyen elavultak, érthetetlenek, valamint nem biztosítanak lehetőséget a mai diákok számára az azonosuláshoz (Scheer, 2014). Mindezzel párhuzamosan a fiatalok megtalálták az utat ahhoz, hogy közel kerüljenek az olvasott világhoz, és egymással megosszák irodalmi tapasztalataikat (vloggerek, youtuberek és booktuberek). A youtube-on saját csatornát hozhatunk létre, amelyre folyamatosan tölthetjük fel saját készítésű felvételeinket. Azokat, akik a youtube-on olvasási élményeiket osztják meg videó formájában, booktubereknek nevezzük. Az egyik legnépszerűbb booktubernek 171.000 követője van (Anon., 2014) (Anon., 2014). Ezek alapján nem mondhatjuk azt, hogy a mai fiatalokban nincs meg az igény az olvasás iránt, annak ellenére is megvan bennük az érdeklődés, hogy olyan kötelező irodalmakkal terheljük őket, amelyek nyelvezete, környezete, a saját, személyes problémáikra nem tud alternatív megoldási javaslatokat nyújtani.

1.8 Miért van szükség a fejlesztő biblioterápiára és a fejlesztő e-biblioterápiára?

Manapság egyre nagyobb népszerűségnek örvendenek az olyan módszerek, melyek nem igényelnek hagyományosnak tekinthető orvosi beavatkozást. Megnőtt az alternatív módszerek iránti igény, amikor elsősorban nem gyógyszerek segítségével kívánják megoldani a problémákat. A biblioterápiás foglalkozások tervezése során kiemelt figyelmet szentelünk a célcsoport kiválasztásának. A klinikai biblioterápiás foglalkozások esetében a pszichoterápiában jártas szakember jelenléte (pszichológus, pszichiáter) nélkülözhetetlen, ilyen foglalkozások megtartására pedagógus vagy könyvtáros önállóan nem vállalkozhat (Doll & Doll, 2011). Lelki betegség, például tartós vagy hirtelen nagy bánat, csalódásélmény belső lelki harc, konfliktus, tárgy vagy személy elvesztése, depresszió, szorongás és kielégítetlen szeretetigény döntő szerepet játszanak több testi betegség, mint például a gyomorfekély, asztma, étkezési zavarok (bulímia, anorexia), hasmenés, székrekedés, a pajzsmirigy túlműködés, a tüdőasztma, az allergia, az idült fekélyes bélgyulladás és a magas vérnyomás kialakulásában (Oláh, 1992). Az Európai Unió 28 országát magába foglaló statisztika szerint az Európai Unióban a vezető halálozási ok a rák (Anon., 2016). Míg egyes kutatások a genetikai háttér és az életmód szerepét hangsúlyozzák (Haracska, 2014) (Halászlaki, 2016), mások szerint a daganatos megbetegedések hátterében valamilyen lelki eredetű betegség, trauma áll (Németh, 2013).

A hajszolt életvitelnek, a mindennapos negatív stressznek, az önbecsülés hiányának, a magas munkahelyi elvárásoknak és a teljesítménykényszernek köszönhetően világszerte és hazánkban is minden eddiginél nagyobb azoknak a száma, akik valamilyen pszichoszomatikus betegségben szenvednek. A pszichoszomatikus betegség „olyan betegségcsoport, mely kialakulásában a pszichés tényezők lényeges szerepet játszanak, ugyanakkor a tünetek jelentős részben testiek” (Exterdéné Zsurkai & Szarkáné Kövi, 1997, p. 139).

Ezeknél a betegségeknél az a legfontosabb, hogy először a lelki problémát „gyógyítsuk meg”, hiszen ha ez elmarad, a későbbiekben ugyanez a probléma újabb betegségek okozója lehet. Egyetértek Kövesd Péternével abban, hogy „az ember magában hordja nemcsak a problémáját, hanem problémájának megoldását is” (Kövesd, 1993).

Az emberek jelentős része nem tudja megbeszélni problémáit másokkal, nincs, aki meghallgassa, segítse, tanácsokkal lássa el, nem tudatosul bennük, hogy mások is szenvednek azoktól a nehézségektől, mellyel ők is szembenéznek. Külföldön már elterjedt, hogy pszichológushoz fordulnak a különböző gondjaikkal az emberek, Magyarországon azonban jelenleg még gyakran a „bolond” jelzővel bélyegzik meg, aki pszichoterápiás segítséget kér lelki problémáinak megoldására. Az emberek egy részét ez tartja vissza. A másik sarkalatos kérdés mindennek anyagi

fedezete. Az állami szférában dolgozó szakemberek korlátozott kapacitással rendelkeznek, a pszichoterápiás ellátást pedig nem mindenki engedheti meg magának.

Az egészségügy tehát jelenleg nem képes ellátni maradéktalanul a felmerülő igényeket, a könyvtár és az iskola azonban segítséget nyújthatna az arra rászorulóknak meghatározott csoportjainak, azonban szükséges annak hangsúlyozása, hogy ezekben az intézményekben pszichoterápiás kezeléssel nem beszélhetünk, az itt szervezett foglalkozásoknak az elsődleges prevencióban van szerepe.

A biblioterápia során megfigyelhető az azonosulás. Amikor elolvassuk egy művet, ösztönösen kiválasztjuk a szimpatikus és antipatikus szereplőket. Az ellenszenves szereplőt azért is tarthatjuk visszataszítónak, mert az olyan tulajdonságokkal rendelkezik, amelyet magunkban sem szeretünk, vagy olyan tulajdonságokkal, amelyekkel mi is szeretnénk rendelkezni, azonban ezt a célt még nem sikerült elérnünk. A projekciónak köszönhetően pedig annak kockázata nélkül bújhatunk egy-egy szereplő bőrébe, gondolatban kísérletezhetünk ezen szereplő döntéseinek módosításával, hogy mi magunk megsérülnénk.

Anna Freud például „a gyerekekkel végzett gyógyító munkája során nagyon hatékonnak tartotta a meséket, amelyekben ugyanolyan elhárítások fedezhetők fel, mint amilyeneket kis páciensei maguk is használnak, ha szorongást okozó, félelmetes helyzetbe kerülnek. A mesék nyelvén szembesítve őket az elhárításokkal, sokkal könnyebb rávezetni őket, hogy a valóságtorzító elhárítások csak ritkán hasznosak, de általában nem a legjobb problémakezelő megoldások” (Oláh, 2006, p. 500.).

A biblioterápia a Maslow-féle szükséglet-hierarchia legalján elhelyezkedő fizikai szükségletek kielégítésén kívül az összes többi szint elérésében segítséget nyújthat, úgymint a biztonsági szükségletek, közösséghez való tartozás, önbecsülés/elismerés szükséglete és önmegvalósítás. Hatását legjobban a valahová való tartozás igényének kielégítésében fedezhetjük fel, hiszen a biblioterápiás foglalkozások résztvevői automatikusan egy csoport tagjaivá válnak, akik a felmerülő nehézségek megoldásához tudnak – ha mást nem is, legalább – lelki támaszt nyújtani. A beszélgetések segíthetnek az önbecsülés növelésében pozitív megerősítéssel, és természetesen nem utolsósorban az önmegvalósítás elérésében is segítséget nyújthatnak a csoport tagjai egymásnak az által, hogy biztatják egymást a bennünk rejlő lehetőségek kiaknázására. A véleménycserének köszönhetően olyan tulajdonságunkra vagy képességünkre is más aspektusból tekinthetünk, amelyet korábban lebecsültünk. Maga Abraham Maslow még két szinttel egészítette ki ötlépcsős piramisát, a 4. és 5. szint közé betette a kognitív és esztétikai szinteket, így lett szükséglet-hierarchiája hétlépcsős (Oláh, 2006). Talán az sem meglepő, hogy a biblioterápia ezek erősítéséhez is megfelelő támogatást tud nyújtani. A kognitív szükségletek tudni, érteni, megismerni pontjait segítheti több módon is, például már az irodalmi mű elolvasása vagy

meghallgatása is hozzájárulhat ehhez, de még inkább a felolvasást követő beszélgetés, hiszen új dolgokat tudhat meg önmagáról, társairól, az emberekről és a világról, amelyben a foglalkozás résztvevője él, és mi lehetne fontosabb, mint önmagunk megismerése. Az esztétikai szükségletet pedig kielégítheti az irodalmi alkotás, hiszen egy-egy novella irodalmi értékén kívül esztétikai szempontból is kimagasló lehet.

Carl Rogers a teljes ember tulajdonságait a következő kritériumokban fogalmazta meg (Fredricks, dátum nélk.) (Anon., dátum nélk.):

- Növekvő nyitottság az élményekre – eltávolodnak a védekezéstől, és nincs szükségük küszöb alatti észlelésre (észlelési védekezés, mely során tudattalan stratégiákat alkalmazunk, hogy megakadályozzuk, egy felkavaró inger tudatunkba kerülését).
- Egyre inkább egzisztencialista életstílus – minden pillanat teljes átélése – nem torzítja el a pillanatot, hogy a személyiséggel vagy az énfogalommal összeillő legyen, hanem megengedi a személyiségnek és az énfogalomnak, hogy kisugározzon az élményből. Ez izgalmat, merészséget, alkalmazkodókészséget, toleranciát, spontaneitást és a merevség hiányát eredményezi, és alapvető bizalmat sugall.
- Növekvő természetes bizalom – bíznak a saját értékítéletükben és azon képességükben, hogy kiválasszák az adott pillanathoz megfelelő viselkedést. Nem függenek létező szabályoktól és szociális normáktól, hanem bíznak benne, hogy mivel nyitottak az élményekre, képesek lesznek saját értékítéletükre támaszkodni.
- A választás szabadsága – nem béklyózzák meg őket a korlátozások, könnyebben képesek szélesebb körű választásokat hozni. Hiszik, hogy szerepük van saját viselkedésük meghatározásában, és felelősnek érzik magukat saját viselkedésükért.
- Kreativitás – szabadabbnak érzik magukat, hogy kreatívak legyenek. Abban is kreatívabbakká válnak, hogy beilleszkedjenek a körülményeik közé, anélkül, hogy szükségét éreznék az alkalmazkodásnak.
- Megbízhatóság és konstruktivitás – megbízhatóan, konstruktívan fognak cselekedni. Az az egyén, aki nyitott minden szükségletére, képes lesz fenntartani az egyensúlyt köztük. Még az agresszív szükségleteket is kiegyensúlyozza a belső jószág.
- Gazdag, teljes élet – a teljes ember élete gazdag, hiánytalan és izgalmas, és azt sugallja, hogy intenzívebben élük át az örömet és a fájdalmat, a szerelmet és szívük összetörését, a félelmet és a bátorságot.

Ezen kritériumok kibontakozásában az emberek életében segítséget nyújthat a biblioterápia, hiszen a foglalkozások résztvevői nyitottak a többiek véleményére és gondolataira, nő az alkalmazkodóképességük és a toleranciájuk – hiszen meghallgatják és megértik mások problémáit.

Növekszik a résztvevők egymás közti bizalma. Különböző viselkedésmódokat ismerhetnek meg a beszélgetés során, melyek közül saját belátásuk szerint szabadon választhatnak majd saját életükben. Nő a kreativitásuk, mert a beszélgetés arra ösztönzi őket, hogy újabb és újabb megoldásokat, lehetőségeket keressenek. Az egyén konstruktív tagja a csoportnak, mivel ő maga is kitalál új ötleteket, megoldási lehetőségeket a különböző problémákra.

A biblioterápia segíthet az emberek közti távolság csökkentésében és az elszigetelődés érzésének megszüntetésében, hiszen a könyvekről beszélgető csoportban kialakul a valahová tartozás érzése. A foglalkozások résztvevői megoszthatják a problémáikat a csoporttal, tapasztalatot szerezhhetnek azáltal, hogy mások elmondják, hogy ők hasonló szituációban milyen megoldást találtak, valamint a foglalkozás során ők maguk is kitalálhatnak új, alternatív megoldási ötleteket, melyeket később saját életükben esetleg sikeresen alkalmazhatnak. A csoport segíthet abban, hogy a zárkózottabb emberek is megnyíljanak társaiknak, és elmondják egymásnak problémáikat. Sok embernek segítségre és biztatásra van szüksége, melyet egy csoportos beszélgetés alkalmával megkap. A beszélgetésben való részvétel segítségével – még akkor is, ha csak passzív résztvevője a foglalkozásnak – egy lépést tesz afelé, hogy megoldási módot találjon, és önbizalmát erősítse a csoport visszajelzései által. Az emberek egy része nem tartozik semmilyen szabadon választott csoporthoz, a napi rutin felemészti minden energiáját, a biblioterápiás foglalkozás résztvevőiben azonban kialakul a közösségi érzés, egy kis változatosság lép az életükbe, a csoport heterogenitásának köszönhetően pedig világnézetük tágul, tudásuk bővül, valamint új dolgokkal ismerkedhetnek meg, ezenkívül nyugodtabban és kiegyensúlyozottabban távoznak a beszélgetést követően.

Fontosnak tartom kiemelni a vita jelentőségét. Sajnálatosan ma az emberek jelentős része nem tud tisztességesen vitatkozni. A vita a „szembenálló felek érveinek és ellenérveinek szóbeli vagy írásos ütköztetése valamely kérdés tisztázása céljából” (Anon., 2007, p. 1765). Nagyon sokan azonban nem érveket sorakoztatnak fel álláspontjuk, véleményük mellett, hanem a vita sárdobálássá és veszekedéssé degradálódik. A biblioterápiás foglalkozásokon a résztvevőknek lehetőségük van érvekkel támasztani alá nézeteiket és véleményüket.

A biblioterápia elősegíti a közös gondolkodást, valamint az információcserét, mindemellett a fejlesztő biblioterápia során általában ezek a legfontosabb kitűzött célok. A klinikai biblioterápia célkitűzései a belátástól a viselkedés megváltoztatásáig terjedhetnek.

Bár Rogers „pozitív elfogadás szükséglete” leginkább gyermekeknél figyelhető meg legintenzívebben, később is nagyon fontos és mindenkire jellemző, és ez az igény olyan erős, hogy még a biológiai szükségleteket is háttérbe szoríthatja (Szenes, dátum nélk.).

A biblioterápia során a következő célokat (Pardeck, dátum nélk.) jelölhetjük ki (Abdullah, 2002):

- Információnyújtás
- Betekintés nyújtása
- Vita serkentése a problémákról
- Új értékek és hozzáállások közlése
- Annak tudatosítása, hogy más embereknek is vannak hasonló problémáik
- Megvalósítható megoldás nyújtása a problémára

A Doll-testvérek szerint a társaitól elszigetelődött diák számára a biblioterápia információforrásként szolgálhat (Doll & Doll, 2011, p. 18).

Bartos Éva a biblioterápia beavatkozási szintjeit a következők szerint osztotta fel (Bartos, 1989):

- Intellektuális: amely gondolkodásra ösztönzi az egyént, hogy saját helyzetét reálisan lássa, és problémájára alternatív megoldásokat találjon. Ennek köszönhetően kiszélesedhet a foglalkozáson résztvevők érdeklődési köre.
- Szociális: A tudatosságot és a szociális érzékenységet növeli az által, hogy az egyén más helyzetébe tudja képzelni magát.
- Viselkedés: elősegíti, hogy az egyén legalább képzeletben kísérletezzon különböző viselkedésmódokkal, és úgy nyerjen tapasztalatokat, hogy közben nem sérül meg.
- Emocionális: melynek lényege, hogy a valódi élmény kockázatától mentesül a résztvevő.

A biblioterápia öt fő alkalmazása Hász Erzsébet szerint (Hász, 2001b):

- egészségügy
- könyvtárügy
- pedagógia
- pasztoráció
- szociális munka

1.8.1 Nemzetközi és országos mérések

Az OECD-átlaghoz képest csökkenés figyelhető meg a szövegértésben és kreatív problémamegoldásban elért hazai eredményekben. Már a 2009-es PISA¹⁴ felmérésben, amely a digitális szövegértést igyekezett feltérképezni, Magyarország az OECD-átlaghoz képest statisztikailag szignifikánsan alacsonyabb eredményt ért el (Anon., 2011).

A PISA2012 jelentés (Anon., 2013) megerősíti, hogy a hazai szövegértési eredmények statisztikailag szignifikánsan alacsonyabbak az OECD-átlaghoz képest, és mindezt súlyosbítja,

¹⁴ Programme for International Student Assessment (PISA) évente kerül felvételre az Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) és az International Association for the Evaluation of Education Achievement (IEA) szervezésében. A teszttel a 15 éves fiatalok tudását 3 területen mérik fel: szövegértés, matematika és természettudomány. A mérés országosan reprezentatív mintán történik (Anon., 2016).

hogy a diákok problémamegoldásában is visszaesés mutatkozik, amelynek fejlődése hosszú folyamat, ezért is rendkívül fontos, hogy olyan módszereket fejlesszünk, amelyek elősegítik ezen területek támogatását. A PISA-felmérésen a szövegértés területén 488 pontot értünk el, ez a 3. szint alsó ponthatárát alig haladja meg. Amennyiben a PISA szövegértési műveletekkel kapcsolatos szintjeit szemügyre vesszük (Balázsi, et al., 2013), a fejlesztő biblioterápiás foglalkozások erősíti az alábbi kritériumokat:

- szövegen belüli információk összekapcsolása
- releváns és annak látszó információk megkülönböztetése
- a szöveg különböző részein elhelyezkedő információk integrálásával a fő téma azonosítása
- viszonyok megértése
- egy szó vagy kifejezés jelentésének kikövetkeztetése
- kategóriák megalkotása hasonlóságok, különbségek és akár több felvétel tekintetbevételével
- nyelvi árnyalatok értelmezése egy adott szövegrészletben a szöveg egészének figyelembevételével
- műveltségbeli tudás alkalmazása egy szövegről való feltevések megfogalmazása vagy ítéletalkotás során
- hosszú vagy bonyolult, szokatlan formájú vagy tartalmú szövegek pontos megértése
- a szövegbe mélyen beágyazott információk megkeresése és összekapcsolása
- releváns információk felismerése
- várakozással ellentétes elképzelések kezelése
- összehasonlítás és összevetés
- szokatlan és elvont elképzelések kezelése félreérthető szövegkörnyezetben
- feltevések és kritikai ítéletek megfogalmazása szokatlan témájú vagy összetett szövegekkel kapcsolatban, több feltétel vagy nézőpont figyelembevételével
- apró részletekbe menően szoros olvasás

„Magyarországon az olvasni szerető és nem szerető diákok között 107 pont különbség van a teljesítményben, azaz egy olvasni szerető diák annnyival jobb eredményt ér el szövegértésben, mintha 3 évvel az olvasni nem szerető diákok fölött járna iskolába (a PISA-osztályozás szerint egy iskolaév 39 pont különbséget jelent)” (Gergely, 2013). Ennek fényében különösen fontos, hogy megszerettessük a gyerekekkel az olvasást, hiszen gyenge olvasási teljesítményük károsan befolyásolhatja tanulmányi eredményeiket, továbbtanulásukat, valamint későbbi

pályaválasztásukat. Ezért különösen fontos, hogy motivációjukat növeljük, például fejlesztő biblioterápiás foglalkozások segítségével.

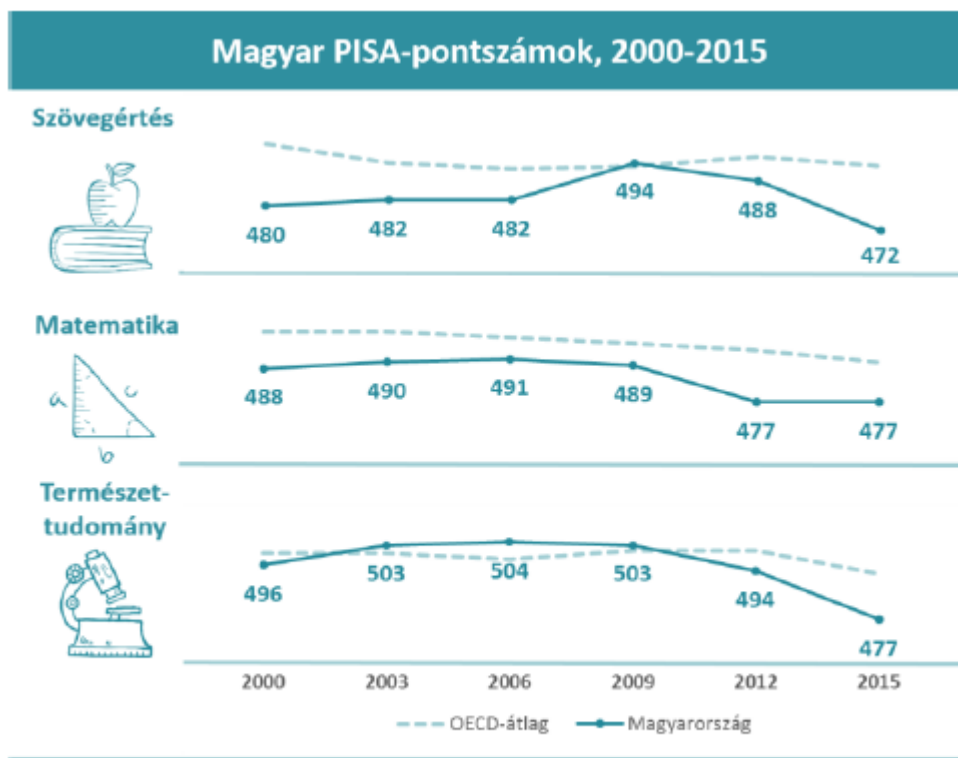
A 2015-ös PISA-mérés összefoglaló jelentéséből (Anon., 2016) az derül ki, hogy a magyar fiatalok olvasási eredménye nemzetközi összehasonlításban tovább romlott. A felmérésben több változás történt a korábbiakhoz képest. A felmérés ettől az évtől teljes mértékben számítógépen, digitális formában történik. Számos hazai kutatás vizsgálta a diákok számítógépes és papír-ceruza teljesítményét, valamint az ebből adódó különbségeket, azonban ezek között nem született konszenzus arra vonatkozóan, hogy befolyásolja-e az eredményességet a feladat elvégzésének felülete. A számítógépen történő adatfelvétel esetében jobb eredmények születtek Nagy és Rontó (Nagy & Rontó, 2014) vizsgálata alapján, azonban Kinyó (Kinyó, 2014) kutatása esetében épp az ellenkezőjét láthatjuk.

A 2015-ös PISA-felmérés szerint Magyarország eredménye mindhárom területen (matematika, szövegértés, természettudomány) nagymértékben elmarad az OECD-országok átlagától. A vizsgálatban résztvevők között hazánk a leggyengébben teljesítők negyedéhez tartozik matematikából és természettudományból, a szövegértés területén pedig a leggyengébbek ötödéhez. A szövegértés tekintetében a magyar gyerekek csupán 5% érte el a PISA legmagasabb, ötödik kategóriáját, míg a legalacsonyabb, egyes szinten teljesített a tanulók 25%-a (Schüttler, 2009), ami azt jelenti, hogy Magyarországon a 15 éves gyerekek negyede funkcionális analfabéta¹⁵. Ezért kiemelten fontos a gyerekek olvasott világ iránti érdeklődésének felkeltése, amelyhez jelentős mértékben hozzájárulhat a fejlesztő biblioterápia.

A mérés eredményei szerint „a családi háttér teljesítményre gyakorolt hatásának nagysága szignifikánsan magasabb, mint az OECD-országokban átlagosan” (Anon., 2016, pp. 87-88), ami azt jelenti, hogy az iskola nem képes kompenzálni a társadalmi különbségeket, sőt, az adatok alapján azt mondhatjuk, hogy ezeket a különbségeket az iskola tovább erősíti (Schüttler, 2009).

A PISA-mérések fényében a 3 legerősebben differenciáló tényező: az alapozó szakasz hossza; az iskola, tanulás iránti attitűd; valamint a szülők szociokulturális státusza. A vizsgálatban 32 ország vett részt, Magyarország azon csoportba tartozik, ahol a legerősebben a szülői szociokulturális háttér van hatással a teljesítményre (Schüttler, 2009).

¹⁵ „A funkcionális analfabetizmus olyan műveltségi állapot, amelyben az olvasni-írni tudás képességeinek megszerzett színvonala egyre kevésbé alkalmas arra, hogy használható legyen új információk befogadására és közlésére, új tudás megszerzésére, feldolgozására és kezelésére, személyközi interakciók lebonyolítására. Az elnevezés az olvasás-írás tudásának funkcionális ellehetetlenülésére utal. Nem az olvasni-írni tudás képességeinek teljes hiányára, még csak nem is az olvasás-írás használatának a hiányára, hanem arra, hogy az olvasni-írni tudás színvonala - az, ami általa felfogható és megérthető, valamint az, ahogyan felfogható és megérthető, illetve az, ami általa kifejezhető, és az, ahogyan kifejezhető - egyre kevésbé alkalmas arra, hogy használható legyen a személyes fejlődés előmozdítására és a közösség javára” (Anon., 2009).

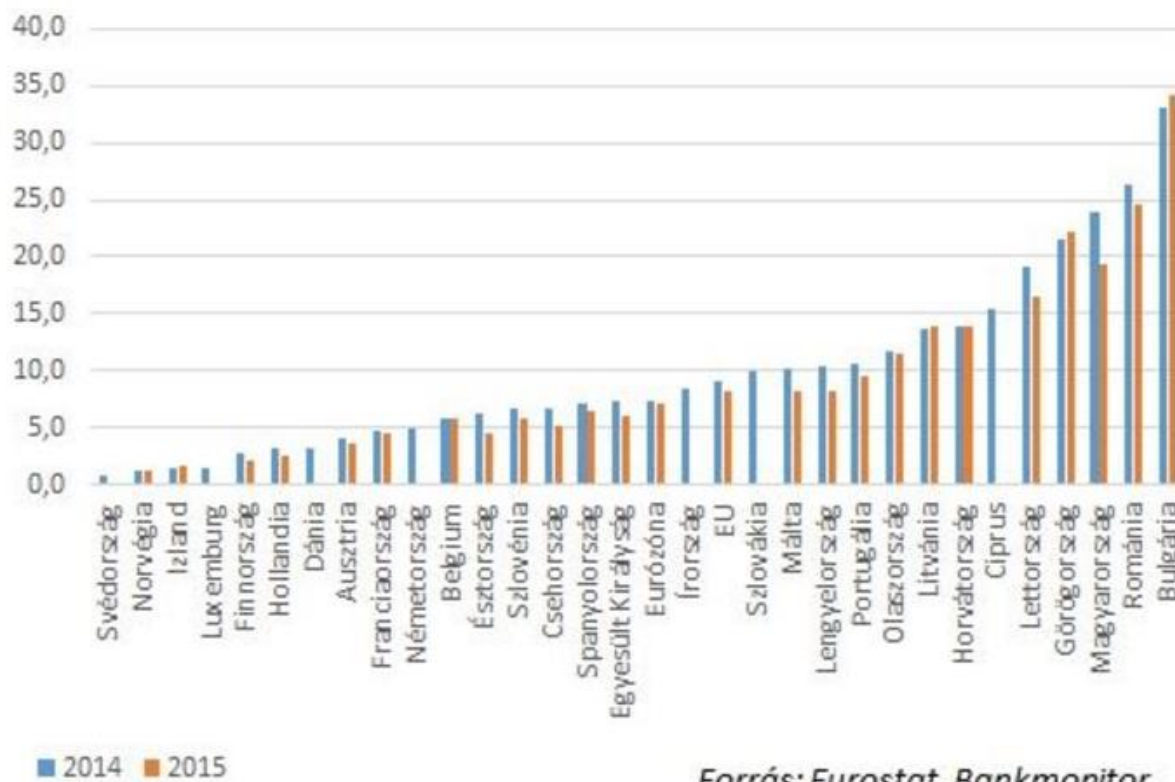


Forrás: Infoszolg/OECD [PISA-jelentések](#); piktogram: [Flaticon](#).

2. ábra A magyar PISA-pontszámok összehasonlítása 2000-2015 Forrás: (Holle, 2017)

Az iskola kiegyenlítő szerepe azért is nagyon fontos lenne, mert a 2015-ös év adatait figyelembe vevő Eurostat szerint Magyarországon a társadalom 26,3%-a, mintegy 2,5 millió ember él szegénységben (Szász, 2017). A súlyos anyagi nélkülözésben élők aránya alapján Magyarország az EU 4. legszegényebb országa (Anon., 2016) (Lajtai, 2016) (Anon., 2016). Mivel a társadalom negyede szegénységben él, így az iskola hátránykompenzáló hatása kiemelten fontos, hiszen az ezekben a háztartásokban élő gyerekek számára az egyetlen lehetőség a társadalmi mobilitásra az iskola által nyújtott tudás.

A súlyos anyagi veszélyben élők aránya az egyes európai országokban



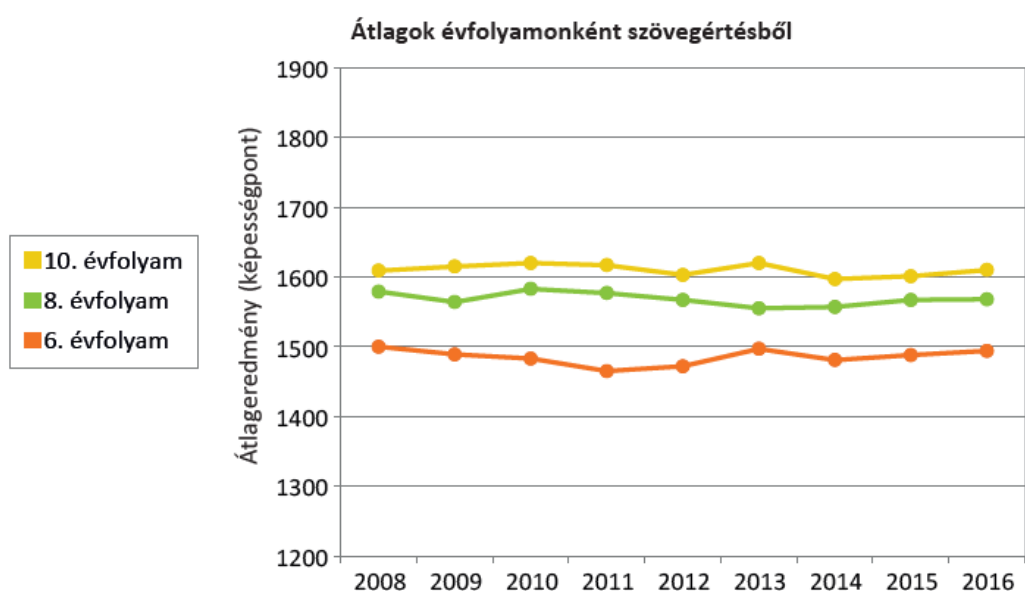
Forrás: Eurostat, Bankmonitor

3. ábra A súlyos anyagi veszélyben élők aránya az egyes európai országokban Kép forrása: (bankmonitor, 2016)

A témával kapcsolatban kiemelhető még a Robinson-effektus¹⁶, amely szorosan köthető a PISA-mérésekhez, a komplex problémamegoldáshoz, valamint a kreativitáshoz. A fejlesztő biblioterápiás és a fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások is alkalmasak lehetnek arra, hogy a résztvevők laterális gondolkodását fejlesszék. A sémákban való gondolkodás az olvasással kapcsolatban nem számít rendkívülinek. Olvasás közben mindannyian sémákat alakítunk ki, amelyek megkönnyítik a szövegek megértését, értelmezését, megjegyzését. A sémák szerepe nem az, hogy egyetlen karakter megjelenésével egy egész mögöttes történeti szálát felfedjen, hiszen akkor a történet olvasása közben túl nagy változatosságban nem részesülhetnénk, hanem a sémáknak köszönhetően egy vázat kapunk, amelyben bizonyos részek cserélhetők. Sémákat nemcsak az olvasás során használunk, amikor tudjuk, hogy egy bizonyos műfajú műtől milyen elemekre számíthatunk, hanem tanulás, illetve gondolkodás során is sémákat hozunk létre. Tanulás

¹⁶ Az elnevezés Robinson Crusoe-hoz kötődik, aki egy lakatlan szigetre kerülve kénytelen volt addigi tudását átértékelni, és új kontextusba helyezni annak érdekében, hogy életben maradjon, hiszen olyan kihívásokkal került szembe, amelyek megoldására nem ismert automatikusan alkalmazható megoldást. Hozzá hasonlóan a mai diákoknak is alkalmazható tudást kell szerezniük, ennek mérését szolgálja többek között a PISA-mérés is

során a konstruktivista tanuláselmélettel összhangban már meglévő sémáinkhoz illesztjük az új tudáselemeket. Ha az új ismeretanyag túl nagy mértékben tér el az aktuális sémánktól, tudásunktól, akkor legszélsőségesebb esetben teljes mértékben elutasítjuk az új információt, s ezáltal a konceptuális váltás biztosan nem jön létre. A sémák meghatározzák gondolkodásunkat is. Minél több sémát ismerünk, annál több módon, annál kreatívabban és egyszerűbben tudunk megoldani problémákat. A fejlesztő biblioterápiás foglalkozások során megismert alternatív megoldási lehetőségek megismerésének köszönhetően a résztvevők problémakezelési repertoárja bővül (Lepenye, 2003).



4. ábra Az Országos kompetenciamérés eredményeinek ábrázolása 2008-2016
 Kép forrása: (Anon., 2017)

A de Bono által is felvetett probléma, miszerint a problémamegoldó gondolkodás és a kreativitás fejlesztése az iskolai környezetben nem foglalja el méltó helyét (Gordon Győri, 1999) ma is megállja helyét. Ezért a laterális és a divergens gondolkodás fejlesztésére külön hangsúlyt kell fektetnünk. De Bono megállapítása szerint a kreativitás minden emberben fejleszthető, nem veleszületett képesség. A laterális gondolkodásnak köszönhetően egynél több megoldási lehetőséget találhatunk egy-egy probléma megoldása során (Keresneyei & Egedy, 2015), amely a fejlesztő biblioterápiás foglalkozások esetében egy kollektív gondolkodás eredményeként jön létre.

A 2016-os országos kompetenciamérés¹⁷ eredményei (Balázsi, et al., 2017) alapján a tanulók szövegértési eredményei a 7-fokú skálán ábrázolva haranggörbét alkotnak, eloszlásuk optimális. A szövegértés országos átlageredményei 2008 óta nem mutatnak jelentős változást a 6. osztályos diákok körében (Anon., 2017) (Anon., dátum nélk.).

1.8.2 Tendenciák

A társadalmi igényekre és technikai változásokra a biblioterápiának is reagálnia kellett, hiszen a Nemzeti Infokommunikációs Stratégia 2014-2020 egyik pillérét a digitális kompetenciák képezik, amely során a cél a „lakosság, a mikro- és középvállalkozások, illetve a közigazgatásban dolgozók digitális kompetenciáinak fejlesztése, az elsődleges (digitális írástudatlanság) és a másodlagos (alacsony szintű használat) digitális megosztottság mérséklése, illetve a tartósan leszakadók részesítése a digitális ökoszisztéma előnyeiből (eBefogadás)” (Anon., 2017, p. 5). Ahogyan a megfogalmazásból kitűnik, stratégiai elemmé válik a digitális kompetencia, amelyre erősen hat a technológiai determináció.

A leszakadó rétegek esetében megjelent a második szintű digitális szakadék jelensége (second digital divide), amely értelmében a felhasználók a megfelelő kompetenciák hiányában nem képesek kihasználni a magasabb szintű, internet nyújtotta lehetőségeket, szolgáltatásokat. A fejlesztés során fokozott figyelmet kell erre fordítani, hiszen akadályozhatja a digitális ökoszisztéma kiterjedését. Dániában 1993-ban vezették be az empátiaórát, amelyen a gyerekek beszélhetnek konfliktusaikról, valamint különböző nézőpontokból vizsgálhatják meg problémáikat, és közösen keresnek megoldást ezekre (Anderson, 2016) (Helliwell, et al., 2016). Az empátiaóra, ami a 6-16 évesek számára kötelező a dán nemzeti alaptanterv szerint, segíthet társaik megértésében, mások problémáinak átérzésében.

Finnországban, amely a PISA-felméréseken kiemelkedően jól teljesít, az új elképzelés szerint eltörlik a tantárgyakat, és a különböző témaköröket rendszerben, tantárgytól függetlenül fogják a gyerekek tanulni, interdiszciplináris megközelítésben (Garner, 2015) (Bright, 2017). Ez a változás segíti azt is, hogy a gyerekek együtt dolgozzanak és együtt gondolkozzanak, ami igazodik ahhoz a tendenciához, amely a jelenlegi munkaerőpiacon is megfigyelhető: a dolgozóknak (diákoknak) elsősorban nem a főnökükkel (tanár) kell kommunikálnia, hanem munkatársaikkal. Ehhez nélkülözhetetlen a kooperáció, a közös munka ismerete, a csoportdinamika és az új szemlélet megértése már a fiatalabb korosztály számára is (Anon., 2017).

¹⁷ Az országos kompetenciamérést évenként végzik el, az érintett évfolyamokon teljeskörű: 6., 8 és 10. A vizsgálat két területet érint, a matematika és a szövegértés mérését.

A Finnországban előtérbe helyezett tantárgyközi szemléletet tükrözi a magyarországi Komplex Alapprogram (KOALA) terve, amely céljai között említhető még a differenciált fejlesztés, a közösségi lét élményként történő megélése, az együttműködés, valamint a gyakorlatalapú tanulás (Anon., 2016).

A fejlesztő e-biblioterápia alkalmazható a 2012-es Nemzeti Alaptanterv (NAT) magyar nyelv és irodalom, idegen nyelvek, informatika, ember és társadalom, ember és természet, földünk-környezetünk, művészetek, életvitel és gyakorlat műveltségi területek, valamint a tantárgyközi fejlesztésben is. A NAT számos nevelési célja valósítható meg a módszer segítségével, úgymint erkölcsi nevelés, nemzeti öntudat, demokráciára nevelés, önismeret és társas kultúra fejlesztése, családi életre nevelés, lelki egészségre nevelés, felelősségvállalás másokért, médiatudatosságra nevelés. A NAT által kiemelt kulcskompetenciák közül az anyanyelvi kommunikáció, az idegen nyelvi kommunikáció, technikai, digitális, szociális és állampolgári kompetenciák, valamint az esztétikai-művészi tudatosság és kifejezőkészség sikeresen fejleszthető (Anon., 2012).

A 21. század technológiai fejlődése számos területen paradigmaváltást sürget, és egyúttal nagy téttel bír: a jövő (digitális) állampolgárainak boldogulása, versenyképessége, foglalkoztathatósága múlik rajta. A számítógép megjelenése, amely a változások katalizátorának tekinthető, elindította a következő kultúraváltást, amely az alapkészségek mostani rendszerének átgondolását és átalakítását kívánja. Számos szakértő egyetért abban, hogy a változás kulcsszereplői az egyének, fókuszuk a kompetenciafejlesztés, eszköze a digitális technológiával támogatott tanulási környezet, színtere pedig az oktatás. A modern felfogás szerint olyan kompetenciák kialakítása és magas szintű fejlesztése válik szükségsszerűvé, amely által az egyén képessé válik komplex problémák megoldására, valamint a tudáselemek tantárgytól független alkalmazására, egy adott cél érdekében az információs és kommunikációs technológia adta lehetőségek kihasználásával.

Az Európai Bizottság 2012-ben megjelent, „Gondoljuk újra az oktatást!” ajánlásában felhívta a tagországok figyelmét, a transzverzális készségek fejlesztését célzó oktatásra, valamint a képzésre irányuló beruházások fontosságára. Tény, ugyanis, hogy az egyének életpályája és munkakörnyezetének alakulása változatos és sokszor kiszámíthatatlan, amelyet a kritikus gondolkodás, a kezdeményezőkészség, a problémamegoldás és a közös munkavégzés képessége, a vállalkozói és a digitális kompetencia megléte támogat, felkészítve az egyént a változások hatékony és eredményes kezelésére (Európai-Bizottság, 2012).

Svecnik ezt kiegészítve kiemeli, hogy az Európai Unió a transzverzális kompetenciákat keresztntantervi értelemben használja, a következőket hangsúlyozva: "A kulcskompetenciákat önmagukban transzverzális kompetenciákként kellene értelmezni, amelyekre minden polgárnak szüksége van, amelyeket elsajátítanak a tankötelezettség idején, és amelyeket bővíteni, kiegészíteni

és frissíteni kell az egész életen át tartó tanulás során. A kulcskompetenciák készségek, tudás, adottságok és attitűdök kombinációi" (Svecnik, 2012).

Ezt a korszerű elképzelést támasztja alá a 2014-ben megújított, majd a 2016-os évben bevezetésre került finn nemzeti tanterv is, ahol a transzverzális kompetenciák váltották fel a kulcskompetenciákat. A cél, hogy a különböző területeken megszerzett tudást és készségeket az egyén személyes fejlődése, tanulása, munkája és állampolgári aktivitása során, hosszú távon alkalmazza. (National Core Curriculum for Basic Education. Finnish National Board of Education-t idézi (Racsko, 2017b)).

A digitális kompetencia ezen a területen kiemelt szerepet kap, hiszen minden tantárgyi és tantárgyközi tudás és kompetencia fejlesztésénél alapvető szerepet tölt be.

A fejlesztéshez szükséges a módszertani megújulás, amely pedagógiailag innovatív módon segíti az új tanulási modelleket és módszereket a készség-képességprofil kidolgozása révén.

Statisztikák bizonyítják, hogy egyre több beilleszkedési és tanulászavar-diagnózissal rendelkező tanuló van a magyar oktatási rendszerben (Gyarmathy, 2012). Ezzel egyidejűleg folyamatosan növekszik a végzettség nélküli iskolaelhagyás száma is (Anon., 2016) (Anon., 2016).

A Z-¹⁸ és Alfa¹⁹-generációra vonatkozó kutatási eredmények arról számolnak be, hogy nehezebb számukra mások érzelmeinek és nézőpontjainak detektálása (Anon., dátum nélk.).

Ezen problémák megoldására olyan pedagógiai módszerek kidolgozására vállalkozunk, amelyek biztosítják az oktatás hozzáigazítását a digitális kor gyermekeihez.

A Digitális Oktatási Stratégia (DOS) (Anon., 2016) (Anon., dátum nélk.) kiemeli a digitális kompetenciával kapcsolatban, hogy fejlesztése nem csupán az informatika tantárgy feladata. A digitális kompetenciákat annyira fontosnak tartja, mint az anyanyelvi kommunikációt. A stratégia egyik fő célja, hogy a fiatalok a jövő munkaerőpiacán, sikeresen jelenjenek meg, ehhez szükséges alkalmazkodóképességük fejlesztése, valamint az egész életen át tartó tanulás szemléletének

¹⁸ A Z-generáció (IT-generáció, vagy facebook-nemzedék) tagjai 1996 és 2010 között születtek, ők a „világ első globális nemzedéke”, akik születésüktől kezdve a digitális világ részei, számukra már nem jelent újdonságot a számítógép, az internet, a digitális fejlesztések (Besenyei, 2016) (Besenyei, 2016). Erre a nemzedékre már az információfogyasztás mellett az információszolgáltatás is jellemző, előnyben részesítik a multitaskingolást (Nagy & Kölcsey, dátum nélk.) (Tari, 2011).

¹⁹ Az Alfa-generáció (Gen A) tagjai 2011 után születtek, s ennek következtében jelentős mennyiségű kutatási anyag jelenleg nem áll rendelkezésünkre az információszerzésükről, tanulási stílusukról. Maga az elnevezés McCrindle-től származik, azonban a Z-generációtól eltérő, közös jellemzőt tudományos megalapozottsággal maga a névadó a saját weboldalán sem közöl, azonban előrejelzések szerint a generáció figyelme rövidebb ideig lesz fenntartható, digitális készségei pedig már egészen korán kialakulnak (Anon., dátum nélk.). Egyes előrejelzések szerint a nemzedék tagjai vállalkozókedvűbbek, technológiában jártasak, a közösségi oldalak nélküli életet nem ismerők, emberi kapcsolataikat az online térben szervezők lesznek (Anon., dátum nélk.) (Nagy & Kölcsey, dátum nélk.) (Besenyei, 2016).

kialakítása. Ehhez nélkülözhetetlen a „köznevelés IKT-alapú szervezése”, valamint „a tantárgyközi fejlesztési lehetőségek minél szélesebb körű kiaknázása” (Anon., 2016).

Az oktatási eszközök evolúciója alátámasztja a DOS célkitűzéseit, valamint a digitális átállás létjogosultságát. Az új eszközök bevonása az oktatásba már évszázados múltra tekint vissza. Természetesen a társadalom és a pedagógusok mindig óvatosan, fenntartásokkal fogadták ezeket. 1703-ban így nyilatkoztak a Tanári konferencia résztvevői: „A mai diákok már nem tudnak lefejtetni egy kérget, hogy azon oldják meg problémáikat. Teljesen függenek a sokkal drágább palatábláktól. Mit fognak akkor tenni, ha az leesik és összetörik. Akkor még írni sem lesznek képesek.” (Tanári Konferencia 1703 idézi (Kis-Tóth, 2016)). A félelmek egy évszázaddal később, 1815-ben az Igazgatók Szövetségének nyilatkozatában is érezhetők: „A diákok manapság túlságosan függenek a papírtól. Nem tudják, hogyan írjanak úgy a palatáblán, hogy ne legyen minden csupa krétapor körülöttük. Nem képesek rendesen letörölni a palatáblát. Mihez fognak kezdeni, ha elfogy a papírjuk?” (Igazgatók Szövetsége 1815 idézi (Kis-Tóth, 2016)). Egy újabb évszázad elteltét követően 1907-ben a Tanárok Országos Egyesülete újabb véleményt fogalmazott meg: „A diákok napjainkban teljesen a tintától függenek. Azt sem tudják, hogy egy késsel hogyan kell kifaragni a ceruzájukat. A toll és a tinta sohasem fogja leváltani a ceruzát.” (Tanárok Országos Egyesülete 1907 idézi (Kis-Tóth, 2016)). Mindezeket a forrásokat tanulmányozva az akár évszázadokkal korábban megfogalmazott aggodalmak ma is ismerősek lehetnek számunkra. Mit írhatnánk ma, 2019-ben? „A mai diákok teljesen a számítógéptől, a laptoptól, tablettől és a telefontól függenek. Mi lesz, ha egyszer nem lesz áram, és nem tudják ezeket a kütyüket feltölteni? Mi lesz, ha az eszköz leesik és eltörik? Hogy fognak akkor kommunikálni egymással? Akkor már írni sem lesznek képesek?” A szemelvényekben említett eszközök azonban megtalálták a helyüket a tanteremben, a 21. század technikai vívmányai ugyanilyen módon el fognak terjedni a közoktatásban, a Digitális Oktatási Stratégia erre is felhívja a figyelmet. A digitális átállás a közoktatásban elkerülhetetlen, ahogyan Nyíri fogalmaz: „A közeg, amelyben a gyermekek játszanak, kommunikálnak és tanulnak, egyre inkább azonossá lesz azzal a világgal, amelyben a felnőttek kommunikálnak, dolgoznak, üzletelnek és szórakoznak. Az internet és mobiltelefonok világa félreismerhetetlenül egyfajta szerver tanulási környezetté válik” (Nyíri, 2006, p. 133).

A World Economic Forum 2015-ben meghatározta azon alapkészségek rendszerét, amelyek a 21. században nélkülözhetetlenek.



5. ábra XXI. századi képességek konstellációja ((Anon., 2015) Racsko Réka fordítása) (Racsko, 2017a, p. 87)

Amennyiben a biblioterápia nyújtotta lehetőségek fényében tekintünk a 11. ábrára, akkor azt láthatjuk, hogy az alpműveltségi elemek a biblioterápiás foglalkozásokon való részvételhez is szükségesek lehetnek, azonban ezek a műveltségi elemek a foglalkozások során informális tanulási környezetben közvetett vagy közvetlen módon fejleszthetők. Az olvasás képességét kihasználhatjuk a mű megismerése során, azonban fejleszthetjük is azt. Az íráskészség fejlesztése az aktív biblioterápia, az írásterápia, valamint a kreatív e-biblioterápia és fejlesztő e-biblioterápia során is fejleszthető. Az IKT-műveltség a fejlesztő e-biblioterápiás, konstrukciós fejlesztő e-biblioterápiás, valamint virtuális fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokon erősíthető, azonban különösen a kreatív e-biblioterápia kínál arra esélyt, hogy a technológia nyújtotta lehetőségek kiaknázásával tartalmakat hozzanak létre és használjanak a résztvevők. A számolás, a természettudományos műveltség, a pénzügyi/gazdasági műveltség, valamint a kulturális és állampolgári ismeretek közvetett módon a foglalkozások témájába integráltan fejleszthetők bármely biblioterápiás foglalkozás során. A komplex kihívásoknak történő megfelelést elősegítő kompetenciák közül valamennyi (kritikus gondolkodás, kreativitás, kommunikáció, kollaboráció) erősíthető a biblioterápiás foglalkozásokon. A változó környezetben történő megküzdést elősegítő személyes tulajdonságok/személyiségjegyek (kíváncsiság, kezdeményező-képesség, kitartás, alkalmazkodóképesség, irányítás, társadalmi és kulturális tudatosság) ugyancsak formálhatók a foglalkozások során.

1.8.3 A 21. századi általános iskolával szemben támasztott társadalmi igények

Knausz 4 alapvető társadalmi igényt fogalmaz meg a 21. századi általános iskolával kapcsolatosan, ezek (Knausz, 2017a):

- társadalmi integráció,
- működőképesség,
- alternatívák keresése
- és remény.

Az alábbiakban tekintsük át, hogyan tud ezen igények kielégítéséhez hozzájárulni az iskolai környezetben alkalmazott fejlesztő biblioterápia.

A társadalmi integráció fontosságáról azt írja Knausz (Knausz, 2017b), hogy „akkor fogjuk megérteni egymást, ha megtanulunk a másik fejével gondolkodni, ha képesek vagyunk felvenni annak a nézőpontját is, akinek az érdekei nem egyeznek meg a mieinkkel.” A fejlesztő biblioterápiás foglalkozás során a résztvevők megismerik mások gondolkodásmódját, értékrendjét, rájönnek, hogy nem különböznek egymástól jelentős mértékben, elképzeléseik, ötleteik mellett érveket sorakoztatnak fel, valamint a többiek gondolataira is reflektálnak. A folyamat során rádöbbennek, mások is hasonló problémával küzdenek, mint ők.

A működőképességgel kapcsolatosan Knausz így fogalmaz: „Tegye az iskola a felnövekvő generáció elemi szükségletévé az okok keresését, a kauzális gondolkodást!”. A fejlesztő biblioterápiás foglalkozások során a résztvevők több szempontból megvizsgálják, hogy a megismert mű szereplői milyen más módon cselekedhettek volna az adott szituációban, és az milyen reakciót váltott volna ki a szereplőkből, ennek következtében pedig hogyan változhatott volna meg a történet végkifejlete. Ezáltal anélkül próbálhatnak ki elméletben különböző probléma- és konfliktuskezelő megoldásokat, hogy a való életben sérülést szenvednének.

Az alternatívák kereséséről az alábbiakat írja Knausz: „... lehet másmilyen is [a világ]... A „mindenki ezt csinálja, te is ezt csináld!” hallgatólagos parancsa [ne igázza le a fiatalokat]. Válgják rutinná az, hogy lehetséges világokról is gondolkodunk. A fikció, a szépirodalom, a játék borzasztó sokat segíthet ebben.” Maga Knausz is felveti gondolatmenetének végén, hogy a szépirodalom jelentős mértékben hozzájárulhat ahhoz, hogy a fiatalok megtanulják, a megszokottól eltérő módon is cselekedhetnek. A fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokon az egyes alternatívákat is körbejárhatják gondolatban. A fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások során pedig az alternatívák keresésére történő törekvések újabb platformon (tablet) jelenhetnek meg, ugyanis a foglalkozás során megismert művekhez kapcsolódó valamennyi karakter, helyszín nem feltétlenül érhető el pontosan olyan formában, ahogyan az a történet alapján elképzelhető, ezáltal a résztvevőknek olyan

alternatív elemet kell választaniuk, amely az általuk elképzelt szempont alapján helyettesítheti azt. A fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás során pedig a megismert mű alternatív képi megjelenítésére is lehetőségük van a résztvevőknek.

A Knausz által utolsóként megfogalmazott elvárás a remény. De mit is ért alatta? „Meg kell tanulni gondolkodni azokról a kérdésekről is, amelyekre a tudomány nem tud választ adni, de amelyek mindig foglalkoztatták az embereket, a gyerekeket is: van-e Isten? végtelen-e a világ? mi történik a halál után? létezik-e szabad akarat? Nevezzük ezt metafizikai gondolkodásnak, és találjuk meg a helyét az általános iskolában!” Az elvont, nem kézzelfogható dolgokról való gondolkodásra, közös elmélkedésre lehetőség szintén lehetőség nyílik a fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokon.

1.9 A biblioterápia és a konstruktivizmus kapcsolata

Amennyiben a biblioterápia alkalmazásának lehetőségét vizsgáljuk az iskolai környezetben, meg kell értenünk a tudáselsajátítás folyamatát annak érdekében, hogy azonosíthassuk, hogyan hat a biblioterápiás foglalkozáson történő részvétel a gyerekekre. Ezt a folyamatot leginkább a konstruktivista szemlélet segítségével érthetjük meg.

1.9.1 Mi a konstruktivizmus?

Az 1950-es években egy kognitív forradalom ment végbe a tudományos világban, ekkor ugyanis több tudományterület érdeklődésének középpontjába az információ és az azzal kapcsolatos folyamatok kerültek, a figyelem a kogníció, a jelentés fogalma felé irányult. A korábbi egyeduralkodónak, a behaviorizmusnak vetélytársa akadt, a kognitív pszichológia, amely az elméműködést információkezelésként értelmezte (Nahalka, 2002, p. 22).

A konstruktivista elnevezést Jean Piaget pszichológus használta először 1955-ben, aki úgy fogalmazott, hogy „a tudás struktúrái nem a priori adottak, hanem interakciók során alakulnak ki.” (Kálmán Ungvári, 2011, p. 100).

Nahalka (2002, old.: 13-14) szerint a konstruktivizmus egy ismeretelmélet, magáról a tudásról és a tudás keletkezéséről szól. A korábbi elképzelésekkel ellentétben a konstruktivizmus nézetei szerint „a tudás aktív, belső, személyes” felépítésű. Neve is ebből származik, „hiszen az alaptétel szerint tudásunk nem valamilyen külső forrásból érkező, nem valamilyen közvetítő mechanizmus segítségével áramlik belénk, s nem halmozódik fel (nem kumulálódik) bennünk, hanem a tudásunkat magunk konstruáljuk.”

„A konstruktivizmus eredendően egy ismeretelmélet. Élesen szembenáll az ún. objektivista alapállású ismeretelméletekkel, amelyek a megismerő rendszerekben a tudás kialakítását valamilyen objektív, tükrözési folyamatnak tekintik, vagyis úgy gondolják, hogy a valóság és a

neki megfelelő reprezentáció, tehát a tudás között kialakítható valamifajta egy-egyértelmű megfeleltetés, a tudás valóságnak így módon való megfeleltetése ellenőrizheti, megadhatók a tudás igazságának kritériumai” (Nahalka, 1997, p. 23).

Szarka (Szarka, 2010, p. 157) a pozitivisták és a konstruktivisták közötti különbségre hívja fel a figyelmet, úgy gondolja, hogy a pozitivisták olyannak látják a világot, amilyen, míg a konstruktivisták szemében a világ mindig alakul, változik, „válk valamivé”.

A radikális konstruktivizmus szerint a tudásunkat aktív módon hozzuk létre a kommunikáció és az értelmezés segítségével (Bogdán, 2011, p. 129).

Bangó Jenő (Bangó, 2009, p. 65) szerint „a posztmodern egyik legjelentősebb elmélete a konstruktivizmus, amely szerint a valóság az agyban születik”, tehát minden, amit mi látunk, gondolunk és érzékelünk, mint valóság, az valójában az agy konstrukciója. Von Foerster szerint „kiszámoljuk” a valóságot, nem pedig a külvilágot „fényképezzük le”.

Salomon megfogalmazása szerint „a konstruktivizmus valójában egy kétféjű teremtmény. Mialatt kezdetben erősen befolyásolta a Piaget-féle kognitív fejlődési megközelítés, amely az egyénre és tudása megkonstruálásának módjára helyezi a hangsúlyt, azalatt mellette kifejlődött egy szociokulturális versenytárs is” (Salomon, 1997, p. 66). Ezt a szociokulturális megközelítést a szovjet iskola gondolkodói befolyásolták, úgymint L. S. Vigotszkij, Baktyin és Leontyev. A szociokulturális megközelítés leginkább a „jelentés társadalmi alapú elsajátításával foglalkozik, tehát azzal, hogy a szituatív társadalmi rendszer - és nem csak az egyén - hogyan konstruál interaktív módon közös tudást” (Greeno, 1997, p. 7).

Az iskolai munkában már elismert drámapedagógia és a konstruktivizmus kapcsolatával már több szerző is foglalkozott, így Bogdán Zenkő (Bogdán, 2011), Szokács Kinga (Szokács, 2012), Kovács Gabriella (Kovács, 2013) vagy Zalay Szabolcs (Zalay, 2007) (Zalay, 2010).

1.9.2 Biblioterápia és konstruktivizmus

A biblioterápiás foglalkozás során hasonlóan a konstruktivizmus nézeteihez, nincs jó vagy rossz gondolat, nincs igaz vagy hamis megállapítás. A foglalkozás résztvevői a saját szubjektív élményeiknek, eddigi tapasztalataiknak, a már meglévő belső tudásuknak megfelelően alkotnak véleményt, mások véleményét pedig a saját átdolgozásukban hozzáépítik eddigi tudásukhoz. Ehhez hasonlóan a konstruktivizmusról azt írja Nahalka (2002, old.: 89), hogy „Sohasem állhat elő olyan állapot, amelyben mintegy külső szemlélőként módunkban lenne összehasonlítani objektív valóságelemeket belső tudáselemekkel. Vagyis azt mondhatjuk, hogy a konstruktivizmus elméleti rendszerében az igazság szónak, ahogy azt a valósághoz való viszonyítás értelmében használni szoktuk, nincs értelme.” A foglalkozás vezetőjének nem tiszte annak megállapítása, hogy egy-egy

hozzászólás mennyi igazságot tartalmaz, hiszen „az igazság relatív, mindig valamilyen értelmezési rendszerhez viszonyítva, csak annak keretei között értelmezhető. Hogy az objektív valóságra is vonatkoztatható-e, azt nem tudjuk és soha nem is leszünk képesek eldönteni” (Nahalka, 2002, pp. 89-90).

A biblioterápiás foglalkozás során, a konstruktivista gondolathoz híven, a meghallgatott információ, megosztott tapasztalat lehet adaptív vagy nem adaptív attól függően, hogy a résztvevő azt be tudja-e építeni, alkalmazni tudja-e saját problémája megoldása során (Gulyás, 2014a).

„Az adaptivitás tehát egy szubjektív döntés eredménye, én magam ítélem adaptívnek vagy nem adaptívnek az adott tudáselemet. A folyamatban teljes valómmal részt veszek, tehát mint társas lény is, vagyis az adaptivitás mérlegelésekor figyelembe veszem mindazokat a hatásokat, amelyeket döntésem a szociális térben kiválthat, ahogyan én ezeket előre tudom jelezni a szociális térre vonatkozó konstrukcióim felhasználásával” (Nahalka, 2002, p. 98). Az adaptivitás a gyerekek számára nagyon fontos, hiszen ha egy információt vagy biblioterápiás foglalkozás során konfliktuskezelési módot adaptívnek, használhatónak tartanak, akkor van rá esély, hogy a jövőben saját konfliktushelyzeteik megoldása során alkalmazni fogják. Mivel a foglalkozások végén nincs semmilyen kimeneti teszt vagy vizsga, így a biblioterápia során fokozottan fontos, hogy érzékeltessük a megismert lehetőségek alkalmazhatóságát, hogy a résztvevők belső igényét felkeltsük.

„Képesek vagyunk megtanulni meglévő tudásunknak ellentmondó ismereteket is, ha világosan tudjuk, hogy az ellentmond és milyen módon ellentétes a meglévő tudásunkkal, s ha valamilyen haszna van a megkonstruálandó tudásnak, vagyis ha van valami okunk rá, hogy megtanuljuk (van valamilyen adaptivitása). Ez az ok lehet az, hogy vitatkozni szeretnénk, vagy meg akarunk győzni valaki mást a mi „igazunkról”, de lehet az is, hogy nyitva akarjuk hagyni az értelmezési lehetőséget ezen új, az általunk eddig vallottal ellentétes értelmezés számára is, stb” (Nahalka, 2002, p. 99). Erre alapozhat a biblioterápia is, hiszen a foglalkozás során a résztvevők véleményük kifejtését követően, érveket felsorakoztatva igyekeznek meggyőzni a társaikat álláspontjukról, s ha mások érvei meggyőzőbbek, akkor az egyik résztvevő átveheti mások értelmezését is.

A konstruktivizmus két elméletét különböztethetjük meg, az egyiket nevezhetjük radikális konstruktivizmusnak, a másikat pedig szociális konstrukcionizmusnak. Ez utóbbi a fiatalabb, „elsősorban abban nyújt újat a konstruktivizmushoz képest, hogy a tanulás folyamatában a szociális közeget, a társas folyamatokat tekinti meghatározónak” (Nahalka, 2002, p. 100). „Míg a konstruktivizmus a tudás konstrukcióját személyes, az egyéni értelmén belül lezajló folyamatnak tekinti, addig a konstrukcionizmus számára ez a folyamat a „szociális kognitív térben”, vagyis az emberek közötti együttműködések, kölcsönhatások során, a csoportfolyamatok keretében zajlik”

„a tudás keletkezésében a társas együttműködést, az emberi csoportfolyamatokat tartja döntőnek, s a tudást társadalmi konvenciókban látja megjelenni” (Nahalka, 2002, p. 108).

A biblioterápiás foglalkozások során a legfőbb cél a konceptuális váltás elérése. Tehát annak az állapotnak vagy folyamatnak az eredménye, amikor a diák elfogadja, hogy az a másfajta megoldási mód, amelyről a foglalkozás során hallott, sikeresebben alkalmazható a mindennapi életben. Konceptuális váltás lehet még, hogy új konfliktuskezelési módot tanul meg és alkalmaz a későbbiekben, vagy elfogadja mások különbségeit, értékeit, elméleteit. A konceptuális váltások pontos végbemenetelével kapcsolatban pontos leírások ma még nem állnak rendelkezésünkre, azonban azt tudjuk, hogy milyen feltételeknek kell meglennie hozzá. Ezeket a feltételeket a biblioterápia is biztosíthatja, biztosítja. A foglalkozás elején valamilyen módon (csendes olvasással, felolvasással, meghallgatással stb.) megismertetett mű megbeszélése során rádöbbenhet a résztvevő, hogy az általa használt séma, magyarázó rendszer nem alkalmas a frissen felmerülő nehézség megoldására. Maga a beszélgetés is arra ösztönzi, hogy átgondolja az adott kérdéssel kapcsolatos érzéseit, gondolatait, és a csoportban ezt el is mondhatja, megoszthatja a többiekkel. Szintén a beszélgetés során új magyarázó sémát ismer meg, amelyet megért, azonban nem feltétlenül biztos, hogy azt azonnal el is fogadja. Ennek az új sémának legalább olyan jónak kell lennie, mint a korábban ismertnek, ezenfelül azt is meg kell tudnia magyarázni, amit az előző nem tudott. Mivel a beszélgetés során több megoldási módot is megismer, és társai több személyes példát is elmondanak, így meggyőződhet róla, hogy a módszer több különböző probléma megoldásában is segíthet. Az utolsó feltétel az, hogy az új sémának elegánsabbnak kell lennie a régitől. Erről a kritériumról szintén meggyőződhet a beszélgetés résztvevőinek különböző beszámolóiból.

Összefoglalva tehát a biblioterápia alkalmas lehet arra, hogy a résztvevőkben konceptuális váltás menjen végbe. A csoport hatását a konceptuális váltás elősegítésében Nahalka is megerősíti, hiszen azt mondja, hogy „végbemenetelük jelentősen függ annak a szociális közegnek a viselkedésétől, amely szociális közegben a gyermek tanul. Erős hatások érhetik a gyermeket egy új gondolkodási séma elfogadására a társaktól, a referenciaszemélyektől. A jelenséget a szociológusok, szociálpszichológusok jól ismerik, társas befolyásolásnak nevezik” (Nahalka, 2002, p. 129).

Először úgy gondoltam, hogy a foglalkozás vezetőjének a ma elterjedt pedagógiai gyakorlathoz hasonlóan szabályozás típusú irányítást kell alkalmazni a foglalkozás során, ez jóval flexibilisebb a vezérlésnél, ugyanis a konstruktivista nézettel összhangban „alapvető szerepe van a visszajelzésnek (feed-back), amely információkat szolgáltat az irányított rendszer állapotáról, s aminek felhasználásával a program módosítható, hogy az eredmény optimális legyen” (Nahalka, 2002, p. 134), hiszen a foglalkozás megtartására valamilyen szinten fel lehet készülni, például

segítő kérdéseket lehet írni arra az esetre, ha elakadna a beszélgetés, azonban minden eshetőségre nem készülhet fel a foglalkozásvezető, így a reakcióknak és visszajelzéseknek megfelelően kell reagálnia az eseményekre, szükség esetén módosítania az előre eltervezett foglalkozásmenetet.

Később azonban rájöttem, hogy a foglalkozásokra a foglalkozásvezetőnek általában csak annyi a befolyása, hogy milyen beszélgetésindító művet ismertet meg az elején – természetesen ez sem elhanyagolható, és a mű kiválasztásának kritériumai külön fejezetet érdemelnének, itt azonban csak azt említem meg, hogy a választott műnek életszerűnek kell lennie, hogy azonosulhassanak vele a foglalkozás résztvevői, valamint a lehorgonyzás is több szálon valósulhat így meg, a foglalkozáson azonban a csoport résztvevői érvelve, egymásnak átadva a szót, véleményüket kifejtve, tapasztalataikat elmesélve töltik ki a foglalkozásra szánt időt, s a foglalkozásvezetőnek csak minimális szinten kell beavatkoznia. Mindez részben a pedagógiai folyamatok irányításának feladatát a pedagógiai közösségre bízó elképzelésre hasonlítja. A foglalkozás vezetője ugyanis támogatja a megszólalókat, biztatja a résztvevőket, hogy osszák meg gondolataikat, támogatja az érvek ütköztetését, a tisztességes vitát és az ezeket lezáró kompromisszumos megegyezést, ha pedig megakad a beszélgetés, a műre utalva kérdéssel ösztönzi a beszélgetés folytatását. Abban az esetben, ha valaki nem szólal meg, nem kényszeríti azt véleménynyilvánításra, hiszen lehetséges, hogy az adott személynek több időre van szüksége, hogy bizalmába fogadja annyira a csoport többi résztvevőjét, hogy megossza velük elképzeléseit, emlékeit.

Természetesen ellenkező nézet is létezik a biblioterápiáról, miszerint a foglalkozás során a foglalkozásvezető által kijelölt gondolatmenetet kell követni, és mindenkinek el kell mondania a véleményét, én azonban ezzel nem értek egyet. Úgy vélem, hogy éppen az a biblioterápiás foglalkozás lényege, hogy a résztvevők a megismert műre kivetítve elmondják saját véleményüket, emlékeiket, problémakezelési módszereiket, s ez által csökkenjen a bennük lévő feszültség, s így, mintegy észrevétlenül jussanak új információhoz, valamint tanuljanak új megoldási lehetőségeket, amelyeket később saját életük során alkalmazhatnak.

A konstruktivista megoldásokat tartalmazó oktatási stratégiák közül több is megvalósul a biblioterápia során, így például a résztvevőket minden esetben arra biztatjuk, hogy bátran szóljanak hozzá a beszélgetéshez és kérdezzenek, mivel a biblioterápiás foglalkozás során a témára/mű értelmezésére szánt idő véges (általában körülbelül 60 perc, így a felolvasásra kerülő művek rövidebbek) én általában novellákat használok -, amelyek műfaji sajátosságukból adódóan hiányos adatokat, információkat tartalmaznak, amely hiányosságok kitöltésére a beszélgetés során van lehetőség a kreativitás és a fantázia segítségével. A feladatok megfogalmazása során ugyan nem azok a szavak hangzanak el, amelyet Nahalka (Nahalka, 2002) leír, de véleményem szerint egészen hasonlóak, mint például „Milyen más módon cselekedhetett volna X?”, „Mi történt volna, ha...?”,

„Önök mit tettek volna Y helyében?”, „Ez a megoldás sikeres lehetett volna?”, „Melyik szereplő okozta a konfliktust?”. A foglalkozásvezető a résztvevők reakcióinak, megnyilvánulásainak megfelelően szükség esetén változtatásokat eszközöl, minden esetben ösztönzi a résztvevőket a párbeszédre. Kérdéseivel gondolkodásra ösztönzi a foglalkozás résztvevőit, és biztatja őket, hogy egymástól is kérdezzenek. Biztosítja a kérdés elhangzása után a szükséges időt, hogy mindenki átgondolhassa azt.

Már a mű meghallgatása során a résztvevők hipotéziseket hoznak létre, amelyeknek bizonyítására várnak a mű kibontakozása során, hogy korábbi felvetésüket ellenőrizték. Ez természetesen problémához vezethet, amelynek megoldásához különböző módszerek szükségesek. A biblioterápiás beszélgetés során ezek a megoldási lehetőségek kerülnek megbeszélésre. A résztvevők annak fényében, hogy előrejelzéseik mennyire igazolódnak be, módosíthatják azokat, ennek megfelelően nyilatkozhatnak, majd a visszajelzések ismeretében ismételten változtathatnak az előrejelzéseiken, vagy új előrejelzéseket hozhatnak létre, s a körfolyamat így folytatódhat a foglalkozás során, majd ezt követően a mindennapi életben finomodhat tovább.

1.10 A fejlesztő biblioterápia továbbfejlesztésének lehetőségei

A fejlesztő biblioterápia a passzív művészetterápiák közé sorolható, módszere röviden úgy vázolható fel, ahogyan az az alábbi folyamatábrán is látható. A mű megismerését követően a foglalkozás résztvevői beszélgetnek a megismert irodalmi alkotásról. A beszélgetés elsődleges célja, hogy mindenki elmondhassa véleményét, gondolatait a meghallgatott irodalommal kapcsolatosan. Ahogyan Valéry is fogalmaz, „minden, amit mondasz, Terólad szól, kiváltképp, ha valaki másról beszélsz” (Valéry, 2007). Ezen folyamat segítségével feszültségük oldódik, szóbeli kommunikációs és vitakészségük fejlődik. A foglalkozás összegzéssel zárul, amely során röviden összefoglalják a foglalkozáson elhangzottakat (6. ábra).



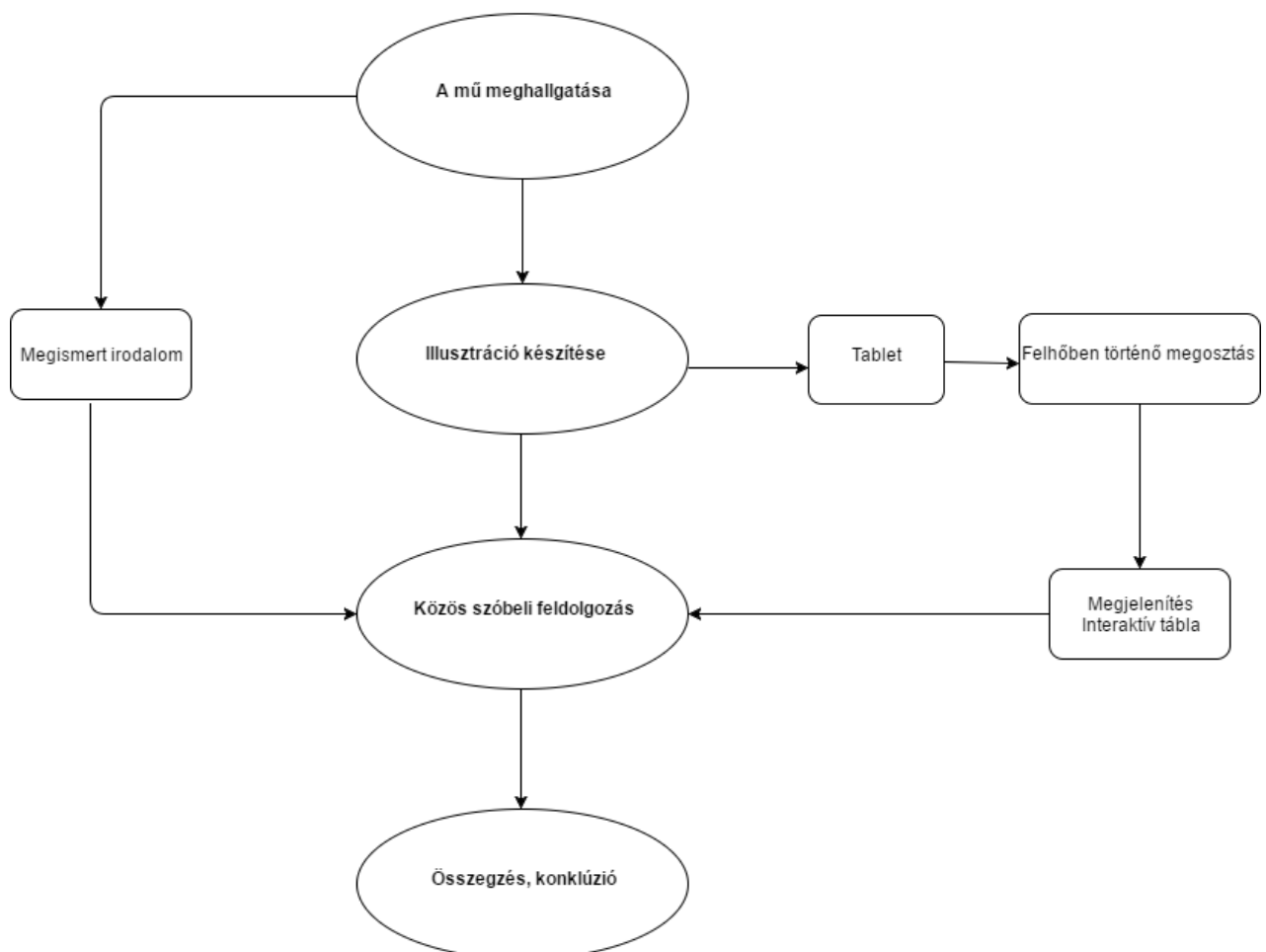
6. ábra A fejlesztő biblioterápiás foglalkozás folyamatábrája

1.10.1 Fejlesztő e-biblioterápia

A fejlesztő e-biblioterápia egy részben aktív művészetterápia, amely során az aktív terápiák azon sajátossága is érvényesül, hogy a résztvevők egy produktumot hoznak létre, és a passzív terápiák azon jellemzőjét is megfigyelhetjük, miszerint egy már elkészült és/vagy meghallgatott mű közös szóbeli feldolgozása során a résztvevők megoszthatják véleményüket, gondolataikat. A foglalkozás során a résztvevők különböző IKT-eszközöket használnak (tablet, interaktív tábla, felhőtechnológia), melynek köszönhetően a fejlesztő biblioterápiás foglalkozások során elérni kívánt célkitűzések mellett (konfliktuskezelés, önismeret, vitakészség) fejleszti a résztvevők IKT-eszközhasználati rutinját és készségeit. A fiatalok számára, akik már gyerekkoruk során találkoztak az okoseszközökkel, motivációs erővel bírnak ezek az eszközök, ezáltal nagyobb hatásfokkal vonhatóak be a biblioterápiás foglalkozásokba is. Azok számára, akiknek ellenérzéseik vannak ezekkel az eszközökkel szemben, a fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás lehetőséget teremt, hogy megismerjék ezeket a „kütyüket”, negatív viszonyulásukat legyőzzék. A foglalkozás során ezek az eszközök a beszélgetés indukálásához járulnak hozzá, a gondolatok és érzelmek kifejezésének lehetséges formájaként.

A foglalkozás során a résztvevők egy előre kiválasztott alkalmazás segítségével készítenek illusztrációt a meghallgatott műhöz. A művet reprezentálhatja többek között kép, képregény, animáció vagy videó segítségével is.

A 7. ábrán azt látjuk, hogy a fejlesztő biblioterápiás foglalkozás folyamata (ld. 6. ábra) hogyan egészíthető ki infokommunikációs eszközök bevonásával a fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás során. A példa tablet bevonását tartalmazza, azonban ez az eszköz bármilyen IKT-eszközzel helyettesíthető (pl. okostelefon). Az illusztráció lehet kép, azonban a résztvevők készíthetnek animációt, videót vagy más jellegű illusztrációt is. Az elkészített produktumok pedig interaktív tábla hiányában projektor segítségével is megjeleníthetőek, vagy stabil vezeték nélküli internet hiányában az eszközöket egy szőnyegen körbeülve is megtekinthetjük, csoportosíthatjuk.



7. ábra A fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás folyamatábrája

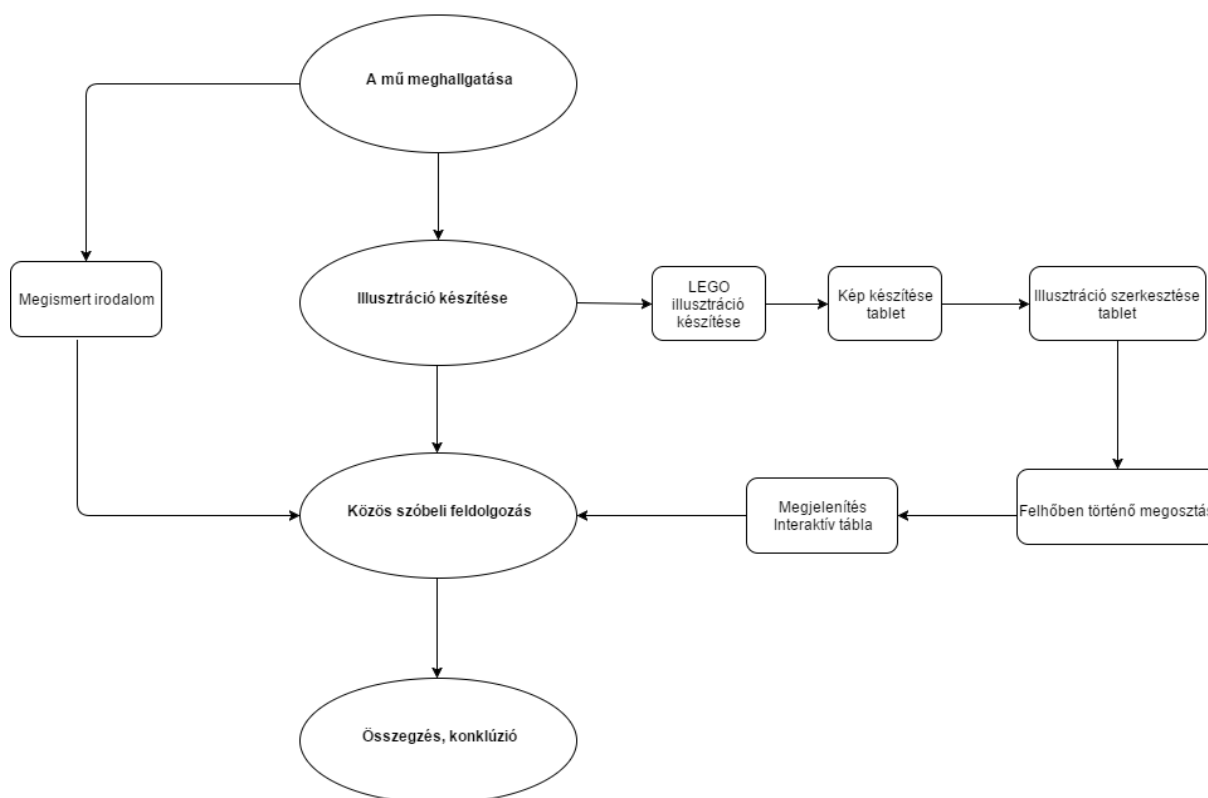
1.10.2 Konstruktív fejlesztő e-biblioterápia

A konstruktív fejlesztő e-biblioterápia a fejlesztő e-biblioterápia módszerének egyik továbbfejlesztési lehetősége például LEGO-eszközök bevonásával, amelyek segítségével a foglalkozásokon résztvevők kreativitása, kifejezőmódja tovább fejleszthető, valamint fejlődik a finommotoros készségük is. A LEGO Story Starter csomag bevonásával a fejlesztő e-biblioterápia a fiatalabb korosztály számára még vonzóbbá tehető azáltal, hogy kézzel fogható produktum készül, mely a résztvevők kreativitását, intellektuális, manuális és finommotorikus képességét, problémamegoldó gondolkodásmódját is fejleszti.

A konstruktív fejlesztő e-biblioterápiának több megvalósítási módja lehetséges, az előre kiválasztott irodalmi alkotás megismerését követően:

- a résztvevők közösen készítenek egy LEGO-történetet (együttműködés, kooperáció, csoportmunka képességének erősítése), melyet tablet segítségével önállóan, saját elképzeléseiknek megfelelően öltönek végső formába, majd ezt követően sor kerül a megismert mű és az elkészített mű közös szóbeli feldolgozására;
- minden résztvevő önállóan készít egy LEGO-történetet, melyet tablet segítségével önt végső formába, majd megismerik egymás munkáit, és ezt követően sor kerül a megismert mű és az elkészített mű közös szóbeli feldolgozására.

A módszer további fejlesztésére, valamint a tantárgyközi tudáselsajátítás fokozott segítésére nyújt további lehetőséget a makerspace elképzelés átültetése, amely segítségével további lehetőségeket emelhetünk be a konstruktív fejlesztő e-biblioterápia módszertanába, kiterjesztve mindezt a cselekedve tanulás lehetőségével (Anon., dátum nélk.). Ennek fényében a foglalkozás résztvevői olyan eszközök segítségével készíthetnek illusztrációt a megismert történethez, mint a lézervágó, 3D-nyomtató és scanner, digitális varrógép, littleBits, de fa megmunkálásával is elkészíthetik az illusztráció alapját, melyet a továbbiakban tablet segítségével pontosíthatnak elképzelésük szerint. A 8. ábrán a fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás (lásd 7. ábra) továbbfejlesztésének egy lehetősége, a konstruktív fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás folyamata látható. Bár a konstruktív fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás folyamatábráján LEGO-eszközök láthatóak kiemelve, ezek bármilyen manuálisan elkészíthető produktumot felhasználó tevékenységgel helyettesíthetők, kiegészíthetők (pl. origami, fafaragás, hímzés, báb készítése). Az illusztráció pedig a fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozáshoz hasonlóan bármilyen IKT-eszköz támogatásával létrehozható, szerkeszthető, manipulálható.



8. ábra A konstrukciós fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás folyamatábrája

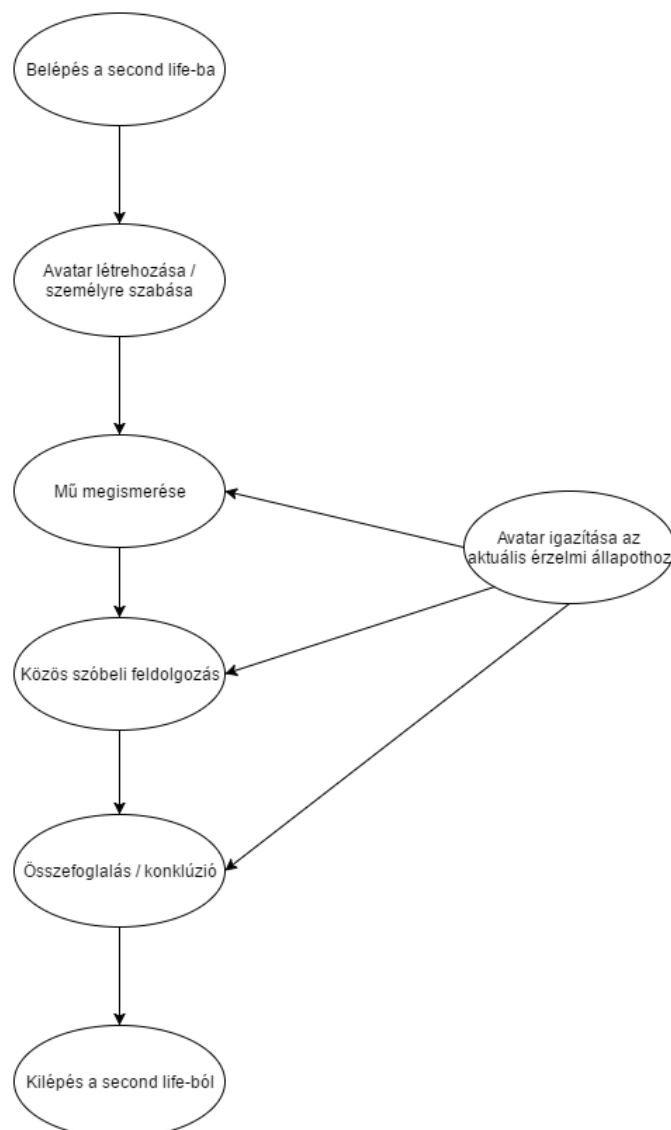
1.10.3 Virtuális fejlesztő e-biblioterápia

A fejlesztő biblioterápiás foglalkozás áthelyezése a Second Life környezetbe a fejlesztő biblioterápia és a 21. század technológiai vívmányai által nyújtott lehetőségek teljes összefonódását jelenti. Ebben az esetben a foglalkozáshoz a virtuális térben, a second life-ban egy saját világ szolgál helyszínül a foglalkozásoknak, amelyen keresztül földrajzi korlátok nélkül kapcsolódhatnak be a tagok a foglalkozásokba. Ennek köszönhetően a foglalkozásokon heterogén csoport alakítható ki, amelyben a résztvevők megismerkedhetnek tőlük távolabb, más országban, vagy más kontinensen élők gondolataival, véleményével, tapasztalataival. Ezáltal szemléletük tágul, a világgal kapcsolatos ismereteik bővülnek, érzékenyebbek lesznek tőlük távol élők problémáira, előítéleteik csökkennek, saját helyzetüket, mikrovilágukat jobban megértik.

A fejlesztő virtuális e-biblioterápiás foglalkozás során a résztvevők saját avatart, virtuális „én”-t (Ollé, 2012) hozhatnak létre, és az avataron keresztül megélt érzelmek vizsgálatára kerülhet sor. A virtuális térben kialakított világban az avatarokkal egyéb tevékenységeket lehet végezni, azok a foglalkozássorozat során változhatnak, külső-belső tulajdonságaik formálódhatnak. Kutatások bizonyítják, hogy a játékosok és avatarjuk között azonosságok figyelhetők meg. Rab (Rab, 2015)

felmérése szerint a játékos és az avatar képességei 26,3%-ban ugyanolyanok, azzal a különbséggel, hogy az avatar képességei kiterjedtebbek, jobbak. Szintén ugyanez a felmérés azt az eredményt is hozta, hogy a játékosok 17,1%-a esetében a játékos képességeinek hiányát az avatar képességei kompenzálták. 14,5% nyilatkozott a felmérésében úgy, hogy a játékos és az avatar ugyanolyanok, 18,4% szerint az avatarja ugyanolyan képességekkel rendelkezik, mint ő. „Az ismert Big-Five személyiségteszt valós személyekkel és avatarjaikról szóló kitöltésével például arra az eredményre jutottak, hogy az avatárról gondolt tulajdonságok és saját maguk tulajdonságai között kivétel nélkül szoros, statisztikailag jelentős összefüggés van, vagyis a felhasználók jellemzése alapján avatárjuk nagyon hasonlít valódi önmagukra (Sung-Ho Moon-Kang-Jhih-Syuan Lin (2011)-t idézi (Szabó, dátum nélk.)).

Az 9. ábrán látható virtuális fejlesztő e-biblioterápia folyamata a fejlesztő e-biblioterápia (ld. 7. ábra) egy lehetséges továbbgondolását tartalmazza.



9. ábra A virtuális fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás folyamatábrája

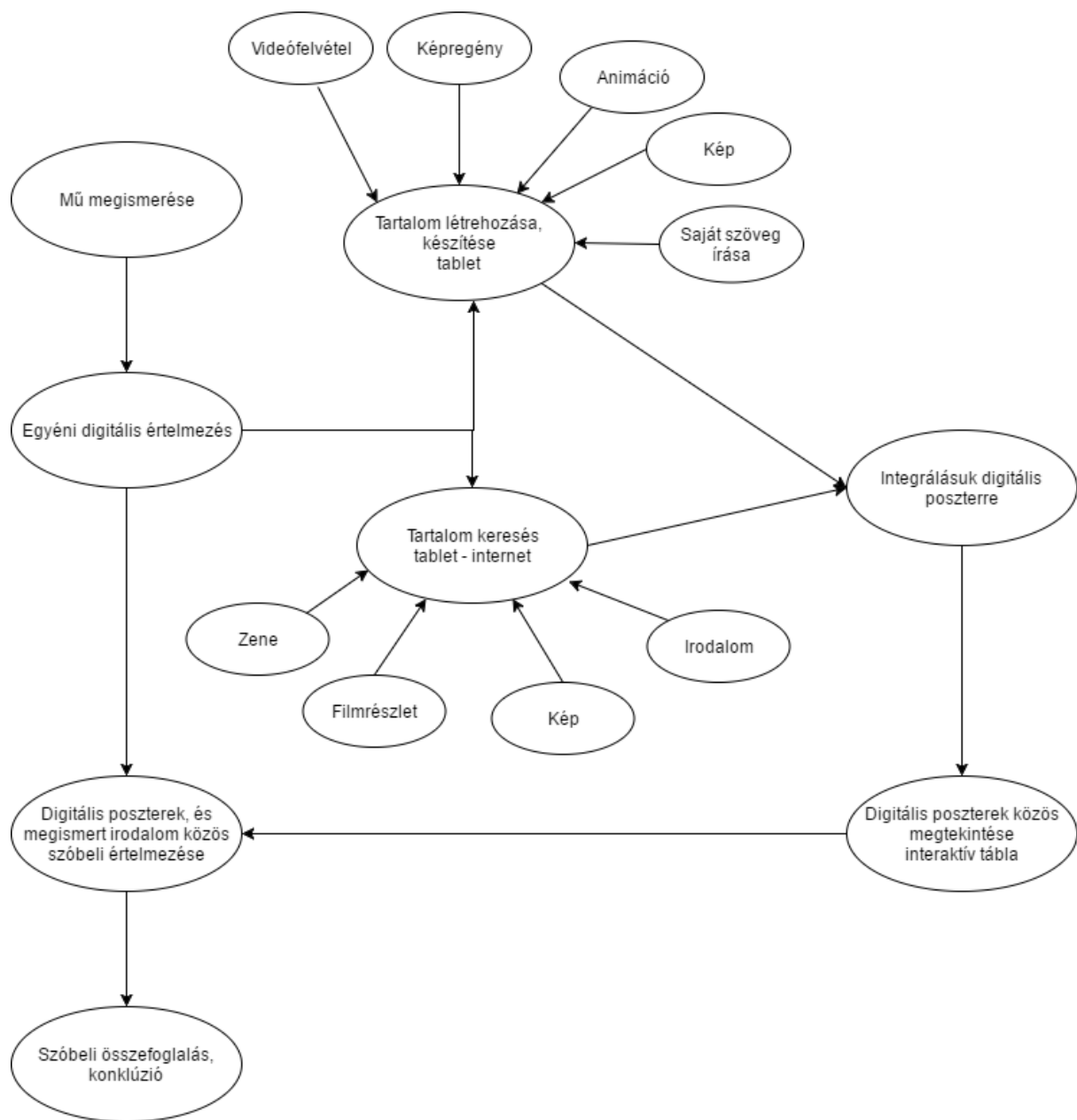
1.10.4 Kreatív e-biblioterápia

A kreatív e-biblioterápia a biblioterápia aktív típusának, amit kreatív írásnak, írásterápiának is nevezünk, a továbbfejlesztési lehetősége. A kreatív írás Magyarországon leginkább a klinikumban terjedt el, ahol a betegek kezelésének része, hogy valamilyen művészi értékkel rendelkező produktumot hoznak létre. Így a betegek készítenek festményeket, szobrokat, esetleg valamilyen zeneművet. A külföldi szakirodalomban népszerű a creative writing, nem csupán a kórházi kezelésben részesülők esetében, hanem fejlesztő területen is. A kreatív írás egyik legismertebb példájaként talán a naplózást említhetnénk, amely során az emberek azáltal szabadulnak meg belső feszültségüktől és jutnak el a katarzisig, hogy „kiírják magukból” a problémáikat. Ez a módszer továbbfejleszthető a 21. század technológiai vívmányainak beiktatásával. Többek között egy interaktív, digitális poszterre illesztett, megírt szöveget a biblioterápiás foglalkozások résztvevői kiegészíthetnek animációkkal, videórészletekkel, általuk írt vagy interneten talált zenével, ezáltal komplexsége téve az önkifejezés lehetőségét. Ezt a továbbfejlesztett, aktív biblioterápiát nevezzük kreatív e-biblioterápiának.

A kreatív e-biblioterápiának több megvalósítási módja lehetséges, az előre kiválasztott irodalmi alkotás megismerését követően:

1. a foglalkozáson résztvevők egyénileg elkészítenek egy digitális posztert;
2. a foglalkozás résztvevői egyénileg készítenek digitális posztert a műhöz kapcsolódóan, majd az elkészített munka és az eredeti irodalmi mű alapján beszélgetnek;
3. a foglalkozás résztvevői közösen készítenek anyagokat egy digitális poszterre, így közösen hozzák létre az adott irodalmi alkotás értelmezésének egy lehetséges, komplex anyagát;
4. a csoporttagok közösen készítenek anyagokat egy digitális poszterre, így közösen hozzák létre az adott irodalmi alkotás értelmezésének egy lehetséges, komplex anyagát, majd közösen beszélgetnek erről és az eredeti irodalmi műről.

A kreatív e-biblioterápiás foglalkozás folyamatának (10. ábra) ábrája a bevonható eszközök és lehetőségek bőséges repertoárját tartalmazza, bár ezek közül nem szükséges valamennyi alkalmazása, valamint az ábrán nem szereplő lehetőségekkel is kiegészíthetők a foglalkozások.



10. ábra A kreatív e-biblioterápiás foglalkozás folyamatábrája

Összegezve a fejlesztő biblioterápia továbbfejlesztési lehetőségeit, továbbra is azt gondolom, hogy az IKT-eszközök kiegészíthetik, erősíthetik a foglalkozások hatását, motiválhatják a foglalkozáson való részvételt, vagy fordított esetben motiválhatják a résztvevőket az eszközök használatára oly módon, hogy nem kívánják a biblioterápiás foglalkozás elsődleges céljaként az eszközhasználat elsajátítását meghatározni. Ahogyan Racsko fogalmaz: „nem az eszköz az elsődleges – akkor sem, ha információtechnológiai oldalról ezt emeljük ki –, hanem az ember és viszonya a technológiához” (Racsko, 2017a, p. 19).

Amennyiben a biblioterápia IKT-eszközökkel bővített módszereit összevetjük az oktatási környezetek Ollé-féle funkcionális felosztásával (Ollé, et al., 2013), azt láthatjuk, hogy majd minden környezethez párosítható biblioterápiás lehetőség (11. ábra). A kontakt oktatási környezetben jól alkalmazható a fejlesztő biblioterápia, a hálózattal támogatott kontakt tevékenységek körében használható a fejlesztő e-biblioterápia és a konstrukciós fejlesztő e-biblioterápia módszere, az online és a hibrid oktatási környezetekben a kreatív e-biblioterápia, a virtuális oktatási környezetben pedig adaptálható a virtuális fejlesztő e-biblioterápia.

Oktatási környezetek felosztása és a biblioterápia



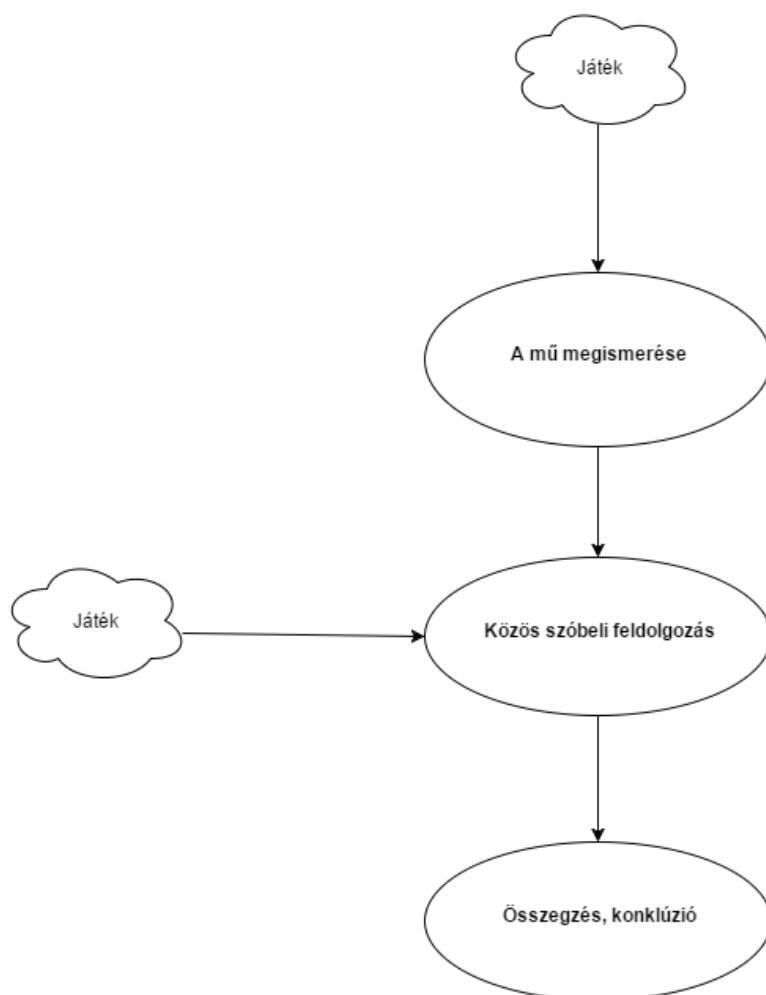
11. ábra Az oktatási környezetek felosztásához rendelt biblioterápiás módszerek. (Ollé, et al., 2013) alapján saját kiegészítéssel

2 Saját empirikus kutatás

2.1 A fejlesztő biblioterápiás és fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások folyamata

2.1.1 A fejlesztő biblioterápiás foglalkozás

Az alábbiakban tekintsük át, hogyan is néz ki egy fejlesztő biblioterápiás foglalkozás a gyakorlatban. A 12. ábra a foglalkozás menetét szemlélteti, oly módon, ahogyan az a disszertáció alapját képező kutatás során megvalósult.



12. ábra A fejlesztő biblioterápiás foglalkozás folyamatábrája a kísérlet során

2.1.1.1 A mű megismerése

A mű megismertetése a csoport tagjaival több módon történhet.

Ha azt választjuk, hogy mindenki kézbe kapja az előre kiválasztott irodalmi alkotást, akkor előre fel kell készülnünk, hogy mindenkinek jusson egy példány, ha szükséges – és lehetséges – készítsünk fénymásolatot, és azt adjuk oda a résztvevőknek. Amennyiben a mellett döntünk, hogy a foglalkozás minden résztvevőjének biztosítunk egy példányt, akkor törekedjünk arra, hogy ez a

példány lehetőleg másolat legyen, ekkor ugyanis a résztvevők széljegyzeteket is készíthetnek maguknak, ami egy könyvtári példány esetében nem szorgalmazott tevékenység. Ennél a lehetőségnél számolnunk kell azzal is, hogy valakinek lassabban megy az olvasás, míg másoknak gyorsabban, a csoportban lehetnek dyslexiások, vagy akik nem biztos, hogy megértik azt, amit olvasnak. Erről célszerű előre tájékozódni. Ennek a megoldásnak az a hátránya, hogy nem tudjuk rögzíteni a lehetséges reakciókat, hiszen nem egyszerre ér el mindenki egy adott részhez.

A mű bemutatásának következő lehetséges módja, ha valaki a helyszínen személyesen olvassa fel azt. Ezen a kategórián belül további három lehetséges megoldás létezik: a csoport egyik résztvevője; a foglalkozás vezetője; a foglalkozásvezető segítője olvassa fel.

Figyelnünk kell azonban arra, hogy ha a csoport résztvevői közül választunk valakit, az valószínűleg arra fog figyelni, hogy megfelelően adja elő a művet, jól hangsúlyozzon, ne vétsen hibát, így nem annak tartalmára fog összpontosítani. Bármennyire is igyekszik a felolvasó, mivel korábban nem ismerte az adott művet, nehezebben, nem a lehető legjobban fogja azt felolvasni. Kellemetlenül érintheti a kiválasztottat, ha nem tud szépen vagy folyamatosan olvasni, vagy ha dyslexiás.

A művet felolvashatja a foglalkozás vezetője is, ebben az esetben azonban nem tudja rögzíteni a reakciókat, bár kifejezően olvassa fel a művet, hiszen korábban lehetősége van azt többször elolvasni. Ebben az esetben, ha a foglalkozásokat videokamerák segítségével rögzítjük, a későbbi elemzés során nem áll fenn az a hiányosság, hogy a változásokat nem tudjuk detektálni. Mindazonáltal mindenképpen szükséges felhívni a figyelmet arra, hogy a foglalkozás szerves részét képezi a mű megismerése. Az ekkor megmutatkozó metakommunikációs jelzések befolyásolhatják, más útra terelhetik a foglalkozást, így a foglalkozásvezetőnek ilyenkor is igyekeznie kell figyelni a csoport hangulatának változását.

A foglalkozásvezetőnek lehet segítője, aki korábban megismerheti a kiválasztott művet és később felolvashatja azt a csoportnak. Ebben az esetben az előadás módja jó lesz, azonban felvetheti azt a kérdést, hogy a segítő később vezetői szerepben vesz részt a foglalkozáson – ekkor két vezetője lesz a foglalkozásnak –, esetleg elmegy – ez visszás hatást kelthet, hiszen semmilyen módon nem vesz részt a későbbi beszélgetésben –, vagy marad, mint a csoport egy tagja – ekkor ő már nem először olvasta a művet, nem az első benyomása lesz mérvadó, amikor kifejti gondolatait, előnyben lesz a többiekhez képest, más lesz a műhöz való viszonyulása.

Meghallgathatjuk a művet egy színész előadásában hangfelvételtől, amikor is a lehető legjobb előadásban lehet részünk, azonban néhány résztvevőben negatív érzéseket kelthet, hogy nincs jelen az a személy, aki előadja. Meghívhatunk egy színészt is, ekkor azonban figyelnünk kell ennek költségeire is, valamint arra, hogy egy viszonylag híres emberről van szó, aki előtt nem feltétlenül

biztos, hogy a foglalkozás résztvevői szívesen megosztják a bennük felmerülő gondolatokat, vagy az előadás után az előadó távozzon. Ez utóbbi eset befolyásoló hatása a csoportra már korábban kifejtésre került.

A foglalkozásvezető dönthet úgy, hogy a mű nem egyszerre kerül megismerésre, hanem azt megszakítva, kérdéseket közben feltéve vezeti a beszélgetést, ezzel tartva fenn a folyamatos érdeklődést, ugyanis ekkor lehetőség van a reflexióra, vitára, vélemények elmondására, a cselekmény lehetséges folytatásának kitalálására.

A művek kiválasztása során preferáltuk azokat az alkotásokat, amelyeket a csoport résztvevői korábban nem ismertek, mert ha például már egy irodalomórán valamelyik is feldolgozásra került, akkor az érintettek akaratlanul is azonosítják a szerzőt, a kort, a mű keletkezésének körülményeit, ami más irányba terelheti gondolataikat. Eldönthetjük, hogy megosztjuk a foglalkozás résztvevőivel, hogy ki a mű szerzője és mi a mű címe, azonban szem előtt kell tartani, hogy ezzel akarva-akaratlanul befolyásoljuk őket, a szerző segíthet a korszak azonosításában, a cím pedig kijelölhet egy lehetséges választ arra a kérdésre, hogy: „Miről szólt a mű?”.

A kutatás során azt a megoldást választottuk, hogy minden csoportban előre rögzített hangfelvételtől ismerték meg a kiválasztott művet a résztvevők, ezáltal igyekeztünk kizárni a hangsúlyozásbeli különbségekből fakadó eltéréseket. A résztvevők pedig a foglalkozás végéig nem ismerték a mű szerzőjét és címét.

2.1.1.2 Közös szóbeli feldolgozás

Az előre kiválasztott mű megismerését követően következik a foglalkozás azon része, amikor a résztvevők megoszthatják egymással gondolataikat. A foglalkozásvezetőktől azt kértük, hogy koordinálják a beszélgetést, ne engedjék, hogy az a pletyka szintjére süllyedjen, azonban vigyázzanak arra, hogy ne próbálják saját véleményüket és látásmódjukat rákényszeríteni másokra, ha lehetséges, ne kérdezzenek konkrétan egy embertől valamit, különösen ne olyantól, aki korábban visszahúzódó volt, mert mindez negatív érzéseket válthat ki belőle. Ha valaki mondani szeretne valamit, akkor a foglalkozásvezető biztassa, lehetőleg mindenkinek adjon rá lehetőséget, hogy elmondja gondolatait. Próbálja megakadályozni klikkek kialakulását, valamint a párhuzamos beszélgetéseket, hiszen a foglalkozás egyik célja a közös gondolkodás elősegítése. Ha valaki nem szólal meg, nem mondja el gondolatait, azt ne kényszerítsük megnyilvánulásra, mert a csendesebbekre is ugyanúgy hatással vannak az elhangzottak, csupán lehetséges, hogy egyeseknek több időre van szükségük, hogy mások előtt beszéljenek, vannak visszahúzódóbbak, csendesebbek. Hagyjuk, hogy mindenki a saját tempójában haladjon, azonban figyeljünk arra is, hogy ne csak egy ember beszéljen folyamatosan hosszú ideig.

Ha a beszélgetés megakad, a kínos csönd feloldható néhány kérdéssel, például: *Mi történt volna, ha X másként dönt?; Milyen más módon cselekedhetett volna Y; Egyetértetek K viselkedésével?; Ti mit tettetek volna a helyében?*

A beszélgetés pillanatnyi megrekedését, a kényelmetlen csendet a foglalkozásvezető könnyen megtörheti, ha korábban összeírt saját maga számára néhány segítő kérdést, amely továbblendítheti a beszélgetést. A kísérletsorozat során a foglalkozásvezetők számára összeállítottam egy ilyen, lehetséges kérdéseket tartalmazó segítséglistát (lásd 5.1.1. melléklet).

A fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokat vezetők játékokkal szembeni vélekedésének két nagy csoportját tudjuk megkülönböztetni. Vannak olyan foglalkozásvezetők, akik úgy gondolják, hogy a játékok fontos, szerves részét képezik a foglalkozásnak, hiszen elősegítik a ráhangolódást, a mindennapi rutinból való kizökenést, mások viszont nem tartják fontosnak ilyen szempontból a játékok biblioterápiás foglalkozásokba történő beiktatását, hiszen az irodalmi mű által gerjesztett beszélgetés hatása az egyetlen, ami fontos lehet egy biblioterápiás foglalkozás során.

A játék beiktatása a kutatásom során több célt szolgált. A foglalkozás kezdete előtt egy ráhangolódo játékra került sor, amely valamilyen módon kapcsolódott az irodalmi műhöz, mintegy felvezette azt. A foglalkozás hossza (2x45 perc) indokolta, hogy ekkor a diákokat valamilyen fizikai aktivitást igénylő tevékenységgel motiváljuk, a folyamatos ülőtevékenységet megszakítsuk, valamint elősegítsük, hogy minél kevesebben hagyják el a termet a szünetben. Ez utóbbit azért tekintettük aggályosnak, mert tartottunk tőle, hogy a folyosón, a mosdóban külön beszélgetések alakulnak ki a műről vagy a foglalkozásról, amelyeket sem a foglalkozásvezető, sem pedig a kutatás céljából terembe helyezett kamerák nem tudtak volna rögzíteni.

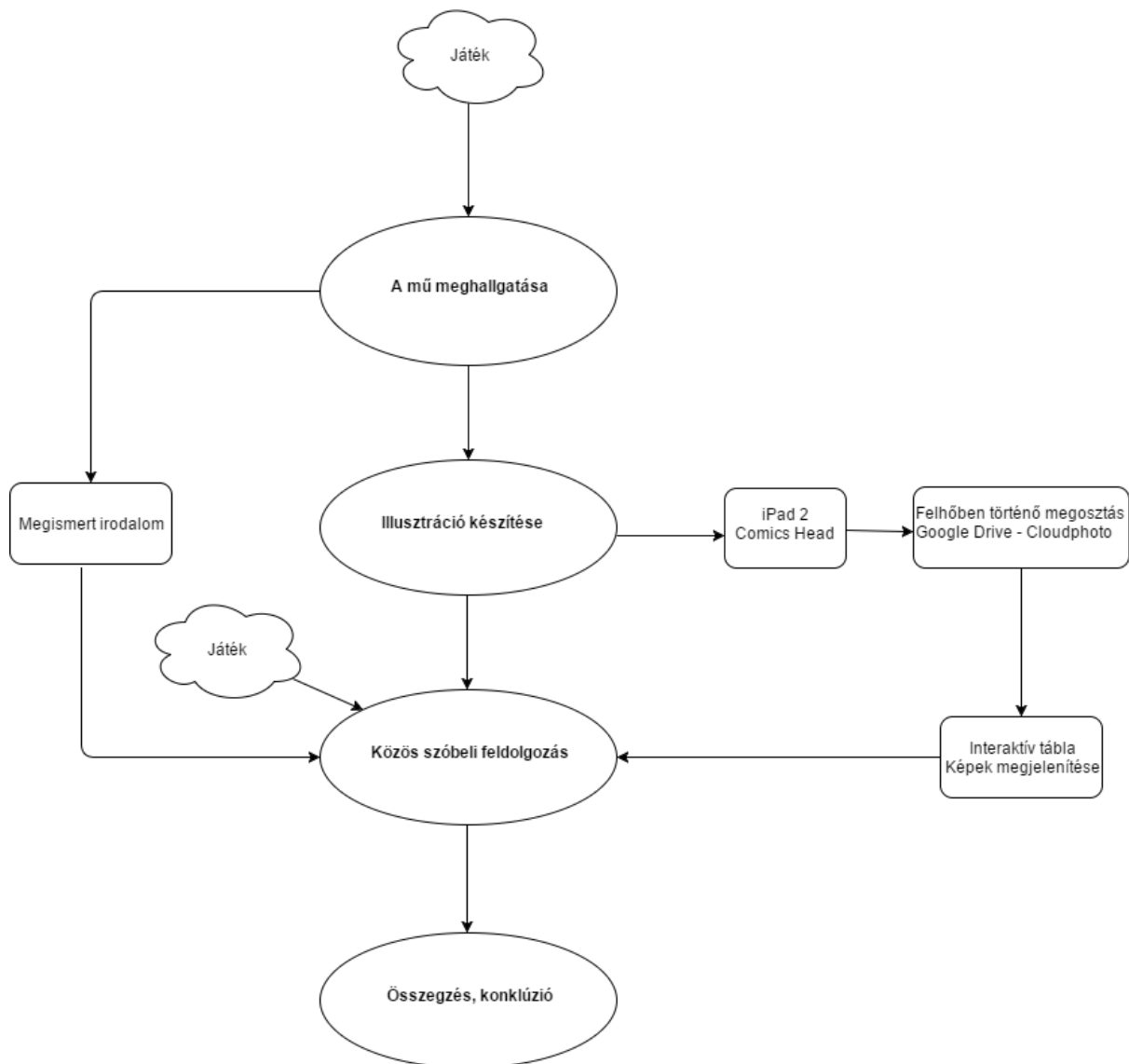
2.1.1.3 Összegzés, konklúzió

A beszélgetés lezárásaként a foglalkozásvezető megkérdezi, hogy mindenki elmondott e mindent, amit akart, ha igény merül fel rá, maradhatnak néhány perccel tovább annak érdekében, hogy ne akadályozzunk senkit, hogy kifejtse véleményét. Végül a foglalkozásvezető összefoglalja, hogy milyen problémák merültek fel, azokra milyen megoldási javaslatok születtek, és ezeknek milyen következményei lehetnek.

2.1.2 A fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás

A fejlesztő biblioterápiás (12. ábra) és a fejlesztő e-biblioterápiás (13. ábra) foglalkozás folyamata nagymértékben hasonlít egymáshoz. Ez nem meglepő, hiszen a fejlesztő e-biblioterápia a fejlesztő biblioterápiából nőtte ki magát, módszertanának jelentős részét megtartotta, csupán egyes részeit kiegészítette az IKT-eszközök használatával. Ebből következik, hogy azokat a lépéseket, amelyek

megegyeznek a két módszer között, ebben a fejezetben nem írom le ismét, azok a fejlesztő biblioterápiáról szóló fejezetben olvashatók. Hogyan is néz ki tehát egy fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás?



13. ábra A fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás folyamatábrája a kísérlet során

2.1.2.1 A mű megismerése

A fejlesztő biblioterápiáról szóló fejezetben leírtakhoz hasonlóan, itt is el kell döntenie a foglalkozásvezetőnek, hogy milyen módon kívánja megismertetni a foglalkozás résztvevőivel a választott irodalmi művet. A választott mű megismerésére a fejlesztő biblioterápiáról szóló fejezetben leírtak vonatkoznak, így itt külön nem ismételtem meg azokat (lásd 3.2.1 fejezet).

A kutatás során ugyanazon körülményeket kívántuk biztosítani a fejlesztő biblioterápiás és fejlesztő e-biblioterápiás csoportokban, ezért a fejlesztő e-biblioterápiás csoportokban is felvételtől

ismerték meg a kiválasztott irodalmi alkotást, és a foglalkozás végéig nem tudták meg, hogy ki volt az alkotás szerzője, és mi annak címe.

2.1.2.2 *Illusztráció készítése*

A mű meghallgatását követően a foglalkozás résztvevői elkészítenek egy-egy olyan illusztrációt, amely leginkább tükrözi azt a képet, amely a történet meghallgatása során kialakul a fejükben. A kép lehet a mű interpretációja, tovább lehet gondolni, saját ötlet alapján átdolgozni. Ezt követően a képeket a program beépített alkalmazása segítségével a Google Drive-ba töltik fel a foglalkozások résztvevői. Ügyeljünk rá, hogy a képek készítői ne legyenek azonosíthatóak a többiek számára. Ezt úgy oldhatjuk meg, hogy megkérjük a foglalkozás résztvevőit, hogy a kép Drive-ba történő mentésekor ne nevezzék el azt. A Drive engedi, hogy több ugyanolyan elnevezésű állomány kerüljön feltöltésre.

Miért esett a választás a képregényre? A képregények története – a biblioterápiához hasonlóan – igen jelentős múltra tekint vissza, ebből kiemelhetjük a barlangrajzokat, a Hódító Vilmos tetteit megörökítő bayeux-i falikárpitot, freskókat, Traianus oszlopát, esetleg a kódexeket. Megítélése az irodalom és az olvasás megítéléséhez hasonlóan változott, jelenleg hazánkban fénykorát éli a kilencedik művészetként is ismert (Anon., 2010) képregény, a mainstream (Borsos, 2018) mellett az alternatív, kevésbé populáris képregények népszerűsége is erősödött, kialakult a hazai képregényes szubkultúra (Dunai, 2007). A biblioterápiás foglalkozások részeként relatíve gyorsan elkészíthető egy képregény, amennyiben rendelkezésünkre állnak előre létrehozott karakterek. A képregény nem tartalmaz túl sok szöveget, ezért a mondanivalót nagyon röviden és frappánsan kell megfogalmazni. Rövidségéből fakadóan nem tud mindenre kitérni, ezért a foglalkozásokon résztvevőknek ki kell emelniük egy olyan részletet, amely a leginkább érdekli őket. Az Educational Technology and Mobile Learning: A resource of educational web tools and mobile apps for teachers and educators 2018-ban külön cikket szánt arra, hogy a képregények oktatási környezetben történő alkalmazási lehetőségeire rávilágítson (Anon., dátum nélk.). A cikk összegyűjt néhány érvet amellet, hogy miért érdemes képregényeket használni a tanórákon, ezen érvek között szerepel, hogy a képregények szórakoztatók, viccesek, motiválók, a készségek széles skáláját fejlesztik: kognitív, szellemi, társadalmi, kulturális; segíthetik a tanulók magasabb rendű gondolkodási készségeinek fejlesztését: szekvenálás, szintetizálás, elemzés, értékelés; a diákok elköteleződését multimodális szövegek²⁰ által fokozzák; valamint az olvasás, írás, hallgatás és beszéd-készség tanítására is használhatók.

²⁰ A multimodális szövegek nem csupán nyelvi elemeket, hanem nonverbális elemeket, például képeket is tartalmaznak (Gyuricza, 2016).

A képregénykészítő program kiválasztásának feltételei között szerepelt, hogy iPaden futtatható legyen, támogassa a felhőben történő megosztást, a gyerekek kezűgyességétől függetlenül is használni lehessen, ehhez szükséges, hogy rendelkezzen egy adott karakterkészlettel, amely lehetőleg a különböző érzelmi megnyilvánulásokat is tükrözze, emellett a diákok kreativitásának eleget tudjon tenni, azaz amit elképzelnek, azt a program segítségével létre tudják hozni, az adott karakterkészletnek köszönhetően később a képek elemezhetők, összehasonlíthatók. Fontos szempont volt, hogy a kép gyorsan elkészíthető és látványos legyen, ami pozitívan megerősíti a gyerekeket, elegendő karaktert tartalmazzon, hogy a diákok megjeleníthessék, amit szeretnének, azonban a lehetőségek között ne vesszenek el.

Az általunk megfogalmazott elvárásoknak megfelelt a Comics Head²¹ nevű program, azonban az elvártak mellett rendelkezik azzal a beépített lehetőséggel, hogy a használók az iPad segítségével készített fotót is importálhatják a programba, azonban megkértük a diákokat, hogy ezt a funkciót ne használják. Ennek több oka is volt, így az összehasonlíthatóságot is nehezítette volna, valamint a gyerekeket zavarta, hogy társaik róluk akartak fényképet csinálni. Háttérlehetőségei között szerepelnek külső, belső enteriőrök, különböző textúrájú, valamint homogén színek. A választási lehetőségek egy-egy témakörben egy oldalon áttekinthetők, mindez megkönnyíti a választást és a tájékozódást. A választható emberábrázolások között találhatóak realisztikusak, valamint humorosak is. Külön kiemelendő a program azon lehetősége, hogy a program a karakter kiválasztását követően az adott személy öt alapérzelme közül történő választást ajánl fel, ezek: boldog, szomorú, ijedt, mérges, közömbös. A program új frissítését követően témacsoportok is elérhetővé váltak, mint az iskola, tengerpart, egészségügy stb., ezeken belül pedig a már korábban említett kategóriák is megtalálhatók, mint a háttér, a karakterek stb. A képregényektől megszokott módon tudunk szövegbuborékokban különböző feliratokat elhelyezni, amelyek között egyszerűek és szerkeszthetőek is találhatóak. Természetesen egy fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás megtervezése során választhatunk más programot is, amely segítségével a foglalkozás résztvevői valamilyen formában illusztrálják, megjelenítik a hallottakat, azonban a disszertáció alapját képező kutatás során minden fejlesztő e-biblioterápiás csoportban ezt a metódust követtük.

2.1.2.3 Közös szóbeli feldolgozás

A képek megosztására a Google Drive felhő-szolgáltatást használjuk, amely a Comics Head programban integráltan megtalálható, de természetesen ettől egy fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás során el lehet térni, a képek megosztásának más módját is lehet választani. A feltöltött

²¹ Forgalmazó: NextWave Multimedia Inc., Utolsó frissítés ideje: 2014. 06. 16., Verzió: 2. 0., méret: 298 MB, Kompatibilitás: iOS 6.0 vagy újabb verzió. Kompatibilis az iPad2-vel.

képeket mappákba rendezve (iskola, foglalkozás) különítik el a foglalkozásvezetők. Az elkészült képkockák (illusztrációk) bemutatására egy Drive-hoz csatolható online alkalmazást, a CloudPhoto-t használjuk. Ez az alkalmazás lehetővé teszi a képek rendezését, mozgatását, külön interaktív tábla szoftver használata nélkül.

A CloudPhoto-ra feltöltött képeket az interaktív tábla segítségével a foglalkozásvezető mindenki számára megtekinthetővé teszi. A foglalkozásvezetőktől azt kértük, hogy igyekezzenek arra törekedni, hogy a megtekintés során ne legyen azonosítható, hogy melyik képet mely gyerek készítette, ezzel is biztosítva az anonimitást. A fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokkal szemben a fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások során a beszélgetésnek rendkívül nagy lendületet adhatnak a gyerekek által készített képek, hiszen a megjelenő képek automatikusan valamilyen reakciót váltanak ki a gyerekekből, ami megkönnyíti a beszélgetés kezdetét. A képeket egyesével kinagyítva beszéljük meg, *“mi látható a képen?”*, *“hogyan kapcsolódik ez a kép a megismert műhöz?”*, *“a megismert műből mely szereplőket/jelenetet ismerjük fel a képen?”*. A lehetőségekhez mérten valamilyen szempont szerint csoportosíthatjuk az elkészült és közösen megbeszélte képeket, például hangulat, megjelenő karakterek, színhasználat szerint. Ehhez kérhetjük a gyerekek segítségét is, *“ti milyen szempont szerint csoportosítanátok ezeket a képeket?”*. Ezt követően a fejlesztő biblioterápiás foglalkozásnál ismertetett módhoz hasonlóan lefolytathatjuk a beszélgetést.

2.1.2.4 Összegzés, konklúzió

A beszélgetés lezárásaként a foglalkozásvezetőktől azt kértük, kérdezzék meg, hogy mindenki elmondott-e mindent, amit akart, ha igény merül fel rá, maradjunk néhány perccel tovább, azonban ne akadályozzanak senkit abban, hogy bármikor távozhasson. Ezenkívül fontos különbség a fejlesztő biblioterápiás foglalkozásoknál leírtakhoz képest, hogy az összegzésnél térjünk ki a képekkel kapcsolatosan elhangzó véleményekre, tapasztalatokra. Foglaljuk össze, hogy milyen problémák merültek fel, azokra milyen megoldási javaslatok születtek, és ezeknek milyen következményei lehetnek.

2.2 A fejlesztő biblioterápiás és a fejlesztő e-biblioterápiás kísérletsorozat

A fejlesztő biblioterápiás és a fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások a tanórán kívüli tevékenységek lehetőségeinek színesítésére is megfelelő lehetőséget biztosítanak.

Kutatásom közvetlen előzményének tekinthető az Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskolájában zajló kísérletsorozat, amelynek köszönhetően a BYOD-modell megvalósulásának lehetünk szemtanúi, a diákok iPad2 eszközöket használnak az órákon (Kis-Tóth, et al., 2014). A tanáraik tapasztalatai azonban azt mutatták, hogy „Folyton a gépen

lógnak, játszanak, zenét hallgatnak. A kicsengetés után azonnal a Facebook-hoz és a háborús játékokhoz nyúlnak, ami teljesen felesleges és néha bosszantó. Néha még a mosdóba is elfelejtenek kimenni, nem hangolódnak az órára, a jegyeik romlottak.”; „Alig-alig hagyják el a termet és a helyüket, a gépen játszanak az idő nagy részében (nem tudtak elszakadni tőle).; „A naplóból egyértelműen kimutatható, hogy a gépek kiosztása után szinte egy jeggyel rosszabbul teljesítettek. Miért? Mert szünetekben játszanak, nincs ismétlés, ráhangolódó beszélgetés, ami gyakran volt a dolgozatírás előtti szünetekben” (Kis-Tóth, et al., 2014, p. 66). Az egyik diák úgy nyilatkozott, hogy „Van egy barátom, régen kitűnő volt, versenyekre járt, most meg nem figyel annyira. Állandóan játszik, még akár felesel is a tanárnővel” (Anon., 2014). Ezen közvetlen tapasztalatok keltették fel az igényt egy olyan módszer iránt, amely összekapcsolja az IKT-eszközök használatát egy közös tevékenységgel, és amely indikátora lehet a szóbeli kommunikációnak, amely a közösséghez való tartozás élményét adja a résztvevőknek. Olyan módszerre volt szükség, amely a gyerekek szövegértését, kommunikációs képességeit, valamint önismeretét fejleszti mindamellet, hogy a társas interakciók előidézőjeként lép fel. A pilot-foglalkozássorozat célja olyan foglalkozások megvalósítása volt, amelyek elősegítik a diákok közötti interakciót, valamint a résztvevők önértékelésének, társas kapcsolatainak, konfliktuskezelési stílusának, kreatív problémamegoldásának, szövegértelmezésének, kritikai szemléletének, digitális kompetenciájának fejlesztését. Mindemellet célom volt még, hogy a K12 korosztály²² célzott csoportja számára, olyan jó gyakorlatot fejlesszek ki és alkalmazzak a gyakorlatban, amely közvetlen hatással lehet a csoportközösség pozitív irányú alakítására és az interperszonális kapcsolatok esetleges szorosabbá tételére.

A fejlesztő biblioterápiának meg kellett újulnia, meg kell felelnie a 21. század kihívásainak, így az iPad és a biblioterápia együttes alkalmazásából létrehoztam a fejlesztő e-biblioterápiát, melynek első pilot-foglalkozásain az Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskolájának 6. osztályos diákjai vettek részt, és a kísérlet tapasztalatait beépítettem a doktori disszertációm alapjául szolgáló kutatásba.

A pilot során 4 alkalommal került sor fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások megtartására. A diákokat két csoportba osztottuk, így az osztálynévsor első fele a kontroll- (N=11), még a második fele a beavatkozási (N=11) csoportba került. Ezáltal mindkét csoport heterogén volt nem, tanulmányi eredmény, magaviselet, társakkal való kapcsolat, valamint családi háttér szempontjából. A kísérlet során végbemenő változások detektálását szolgálta a Thomas-Kilman-

²² A K12 egy összefoglaló elnevezés az angolszász területen, amely az óvodától a 12. évfolyamig tartó intervallumot foglalja magába.

féle konfliktuskezelési, valamint a Coopersmith-féle önértékelési teszt, amelyeket az első foglalkozás előtt és az utolsó foglalkozás után töltöttek ki a diákok. Saját készítésű érzelmi attitűdöt vizsgáló skálát is alkalmaztunk a foglalkozások rövid távú hatásának rögzítésére, amit minden foglalkozás előtt és után kitöltöttek a gyerekek. Az interakciók későbbi elemzése céljából a foglalkozásokról felvétel készült, melyek Noldus Observer XT videós interakcióelemző szoftver segítségével kerültek kiértékelésre, a foglalkozásvezető, aki ebben az esetben én voltam, minden foglalkozás után rövid leírást készített a tapasztalatairól (Gulyás, 2014c) (Gulyás, 2015a) (Gulyás, 2015b).

A pilot-foglalkozások megtartása, valamint az eredmények kiértékelésének tapasztalatai befolyásolták a disszertációm alapjául szolgáló kutatás megtervezését az alábbiak szerint:

- 4 foglalkozásból álló foglalkozássorozat: több alkalomból álló foglalkozássorozat javasolt
- Thomas-Kilman-féle konfliktuskezelési teszt: hatékonynak bizonyult
- Coopersmith-féle önértékelési teszt: hatékonynak bizonyult
- attitűdskála: nem vezetett megbízható eredményhez, helyette videonapló készítése
- foglalkozásvezető megfigyelései: struktúrát igényel, ehhez szempontrendszer készítése szükséges
- foglalkozás videofelvételen történő rögzítése: hatékonynak bizonyult, a kódolás azonban minden felvétel esetében jelentős időt vesz igénybe, a kutatás eredményességének vizsgálata céljából elegendő a foglalkozássorozat elején és végén tartott foglalkozások kódolása és elemzése.

A jelen értekezés alapjául szolgáló kísérlet során mindkét foglalkozástípus megtartására a tanórákat követően került sor. A műveket egységesen, minden csoportban hangfelvételtől hallgatták meg a résztvevők, ezzel kívántuk kiküszöbölni a hangsúlyozásbeli különbségek befolyásoló hatását. Egyetlen csoportban sem ismerték meg a foglalkozás vége előtt a mű címét és szerzőjét, annak érdekében, hogy ez az információ ne befolyásolja véleményüket, gondolkodásukat. A foglalkozások számára tervezett idő 90 perc, amely magában foglalja a játékot a foglalkozás előtt és a foglalkozás szünetében (körülbelül az első 45 perc után), valamint a videonapló elkészítését a foglalkozás végén. A játékok beiktatását azért tartottuk célszerűnek, mert az első, foglalkozást megelőző játék segítségével kívántuk a mindennapi órától elválasztani a foglalkozásokat, el szeretnénk volna érni, hogy a biblioterápiás foglalkozáson való részvétel ne csupán attól különbözzön a tanóráktól, hogy itt a székek félkörben vannak elhelyezve. Ennek elérése céljából a bevezető játékokhoz olyan tevékenységet választottunk, amely segít mindezt elérni. Feltételeztük, hogy a 90 perc az általános iskola 6. osztályos diákok számára igen hosszú, ezért egy szünet

beiktatását szükségesnek véltük. Ekkor azonban nem szeretnénk volna, ha a gyerekek a folyosón vagy a mosdóban tovább folytatták volna a beszélgetést klikkesedve, így a szünetre egy mozgásos játékot választottunk minden esetben, ahol a gyerekek kicsit felállhattak, futhattak, mozoghattak, és akinek ki kellett mennie a mosdóba, az nyugodtan kimehetett, hiszen ezekből a játékokból több kört is játszottak.

Ezenkívül arra kértem a foglalkozásvezetőket, hogy a részt vevő gyerekek számára ne tegyék lehetővé a mű vagy egy részleteinek újraolvasását. Tettem mindezt Kamarás gondolatmenete alapján, melyet Ricoeur-rel kapcsolatosan fejt ki: „az élvezet nyitja meg a teret a megértés előtt, némi szkepszissel tekint a második olvasás hozadékára, hiszen az újraolvasás által egyfelől sok minden világosabbá válik az olvasó számára, másfelől az olvasó hajlamos arra, hogy a második olvasás során az első olvasás után nyitva maradt kérdéseket lezárja. Az első olvasás nyitottabb, de határozatlanabb, a második határozottabb, de zártabb” (Kamarás, 2007).

2.3 Hipotézisek

Feltételezésem szerint a fejlesztő biblioterápiás foglalkozások során kedvező, a fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások során pedig még kedvezőbb irányba fejlődnek a gyerekek, amely az alábbiakban részletezett alterületeken válik kimutathatóvá.

A beavatkozási csoportokban részt vevő diákok önértékelése

- a fejlesztő biblioterápiás csoportban pozitív irányba változik az egykorú társakkal való viszonyban megnyilvánuló önértékelés, valamint a diákok önmagukkal való elégedettsége a kontrollcsoporthoz képest
- a fejlesztő e-biblioterápiás csoportban nagyobb mértékben változik pozitív irányba az egykorú társakkal való viszonyban megnyilvánuló önértékelés, valamint a diákok önmagukkal való elégedettsége a kontrollcsoporthoz és a fejlesztő biblioterápiás csoporthoz képest

A beavatkozási csoportokban résztvevő diákok kompromisszumkereső és problémamegoldó konfliktuskezelési stílusa

- a fejlesztő biblioterápiás csoportban pozitív irányba változik a kontrollcsoporthoz képest
- a fejlesztő e-biblioterápiás csoportban nagyobb mértékben változik pozitív irányba a kontrollcsoporthoz és a fejlesztő biblioterápiás csoporthoz képest

Korreláció figyelhető meg a

- beavatkozási csoportokban az egykorú társakkal való viszonyban megnyilvánuló önértékelés és a kompromisszumkereső konfliktuskezelő stílus között
- beavatkozási csoportokban a diákok önmagukkal való elégedettségében megnyilvánuló önértékelése és a kompromisszumkereső konfliktuskezelő stílus között

A beavatkozási csoportokban részt vevő diákok metakommunikációs jelzései azt mutatják, hogy a foglalkozások előrehaladtával

- nyitottabbak (kevesebb alkalommal jelenik meg a karba tett kéz, keresztbe tett láb, mosoly)

A beavatkozási csoportokban részt vevő diákok

- több alkalommal és hosszabban fejtik ki véleményüket (beszéd száma és hossza)
- gyakrabban kérdeznek (kérdések száma)

A foglalkozást vezető metakommunikációs jelzései azt mutatják, hogy a foglalkozások előrehaladtával

- nyitottabbak (kevesebb alkalommal jelenik meg a karba tett kéz, keresztbe tett láb), valamint több alkalommal alkalmaznak nonverbális pozitív megerősítést (mosoly, fejbólintás)

A foglalkozásvezetők a foglalkozások előrehaladtával

- kevesebb alkalommal és rövidebb ideig beszélnek (beszéd száma és hossza)
- ritkábban kérdeznek (kérdések száma)

A foglalkozások végén a beavatkozási csoportokban résztvevő diákok arról számolnak be, hogy

- a foglalkozáson jól érezték magukat
- a foglalkozáson leginkább a játékok és a beszélgetés tetszett nekik
- a foglalkozáson legkevésbé a foglalkozás időpontja tetszett
- meg tudják foglalmazni a történet tanulságát
- össze tudják foglalni röviden, hogy miről szólt a történet
- a legrokonszenvesebb szereplője a műnek számukra a pozitív karakter
- a legkevésbé rokonszenves szereplője a műnek számukra a negatív karakter.

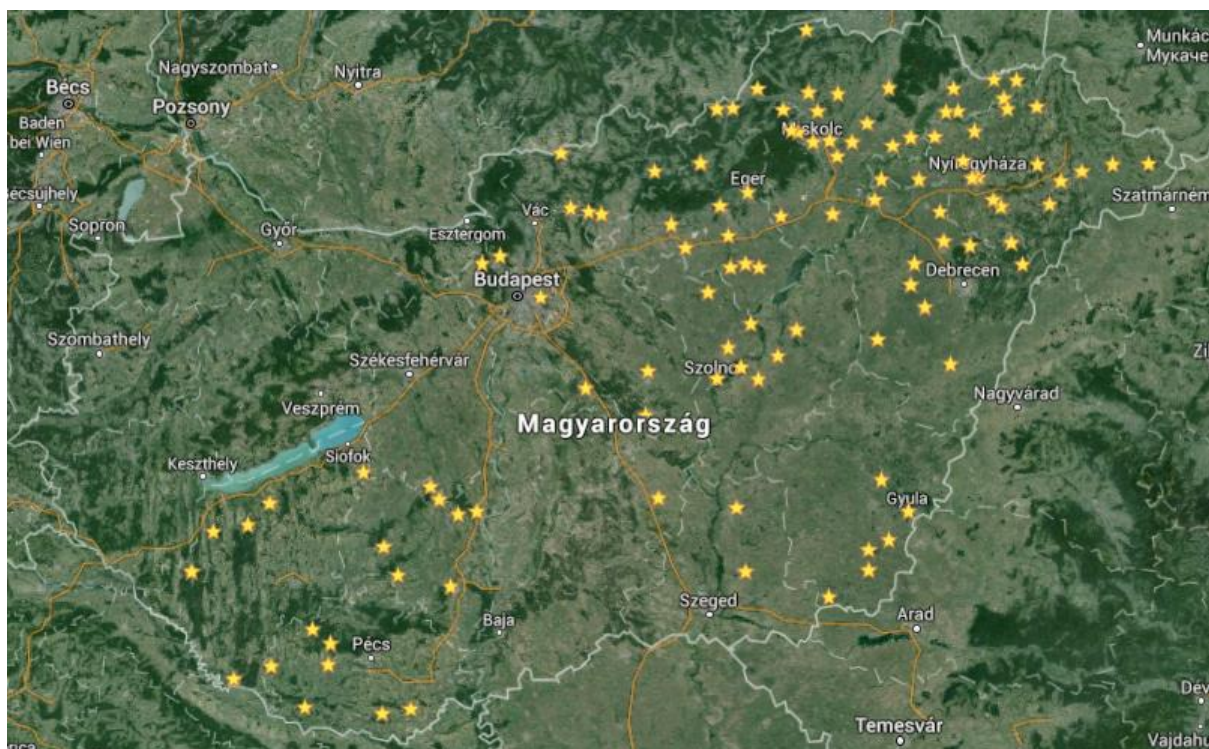
A foglalkozásvezetők beszámolója azt mutatják, hogy

- a foglalkozásokról a diákok betegség miatt hiányoztak
- több pozitív dolgot figyelnek meg a foglalkozások során, mint negatív
- a foglalkozások során kialakulnak konfliktusok a beavatkozási csoport tagjai között, amelyeket a foglalkozás során meg tudnak oldani
- a foglalkozások során a foglalkozásvezetőknek nincsenek olyan problémái, amelyeket a foglalkozás ideje alatt ne sikerülne megoldani

- a fejlesztő e-biblioterápiás csoportban a foglalkozássorozat elején előfordulnak technikai problémák

2.4 Mintavétel

Kísérletünk során célirányos vagy szakértői mintavétel segítségével választottuk ki a kutatásban részt vevő intézményeket. A Türr István Képző és Kutató Intézet felmérést készített a magyarországi általános és középiskolák körében, és ennek köszönhetően az ország területén belül 139 intézményt szűrtek ki²³, amelyek a kompetenciaméréseken gyengén teljesítettek, ezért intézkedési terv készítésére kötelezték őket (Anon., 2017), tanulóik többsége pedig halmozottan hátrányos helyzetű.



14. ábra A TKKI által megjelölt 139 iskola Forrás: saját

Ezt követően az intézményeket leszűkítettük az általános iskolákra, majd a legtöbb ilyen iskolát tartalmazó megyét választottuk ki, amely Borsod-Abaúj-Zemplén megye volt, 24 iskolával. A következő, és egyben utolsó szűkítési feltétel az volt, hogy olyan intézményeket válasszunk, amelyekben a mentorok között az iskolában van olyan, akinek magyar nyelv és irodalom szakos végzettsége van, és meghívtuk őket egy személyes találkozóra, ahol ismertettük velük a kutatás és a módszer(ek) részleteit. A tájékoztatón megjelenő iskolák közül 10 vállalta a kutatásban való részvételt.

²³ A térkép az alábbi linken keresztül érhető el: tiny.cc/biblioterapia_terkep

Az összetett kétszoportos kísérlet során a kiválasztott 10 iskolát aszerint osztottuk két csoportba, hogy a foglalkozások megtartására jelentkező mentor szeretett volna-e IKT-eszközöket használni. Ezt azért tartottuk fontosnak, mert egy olyan pedagógus, aki nem szeret és nem akar IKT-eszközöket használni, nem hiteles, amikor ezeket az eszközöket használja.

A kísérleti csoportba ezáltal 5 intézményben tartottak fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokat (N=40), 5 intézményben pedig fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokat (N=40). Mind a kísérleti, mint pedig a kontrollcsoportok tagjai a 6. osztályosok köréből kerültek kiválasztásra.

Az Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógiai Intézetben zajló tabletkísérletek során a kísérletben részt vevő 6. osztályban a Miért van szükség a fejlesztő e-biblioterápiára? című fejezetben olvasható problémák merültek fel, melynek megoldási lehetőségeként került alkalmazásra első alkalommal a fejlesztő e-biblioterápia az adott csoportban (Gulyás, 2015a) (Gulyás, 2015b). Az első pilot-kísérletet követően a 6. osztály maradt a kísérletem alapjául szolgáló célcsoport, ugyanis az 5. osztály változást hoz a diákok életében, meg kell szokniuk, hogy a különböző órákat különböző tanárok tanítják, akikhez alkalmazkodniuk kell, ami megköveteli a társas alkalmazkodás fejlettebb formáját. A 6. osztályban ezen változások újdonságértéke csökken, a vele járó kihívások azonban megmaradnak. 9-12 év között az agyban komoly változások történnek, előkészítve az agy magasabb minőségű működését, ami együtt jár a gondolkodási, figyelmi és emlékezési funkciók gyengülésével. „A gyerekek többnyire érzékelik a változást saját agyi tevékenységeikben, ettől megijednek, és megpróbálnak „úgy tenni”, mintha minden ugyanúgy zajlana, mint korábban. A „szorgalmasak” többet tanulnak, de a tananyag összefüggéseit kevésbé értik. A környezet pedig az 5–6. évfolyam megnövekedett követelményeivel és/vagy az első négy évfolyam hiányosságaival magyarázza a jelenséget. Ezeken a pontokon válik érthetővé és ésszerűvé az a törekvés, hogy ismeretek halmaza helyett/mellett készség- és képességfejlesztés (is) történjen ebben a korosztályban, amit a tanítói, tanári végzettséggel rendelkező pedagógusra bíz/hárít a törvényalkotó” (Anon., 2009). Ezen készségek, képességek fejlesztésében segíthet informális oktatási tevékenységként a fejlesztő e-biblioterápia. Zsolnai kutatásai rávilágítanak, hogy nem tudjuk, hogy milyen életkorban lehet hatékonyan fejleszteni a gyerekek szociális készségeit, de az általa vizsgált gyerekek jelentős részénél 13 éves korban nem fejeződik be a szociális készségek elsajátítása. Szintén az ő vizsgálatai bizonyítják, hogy a szociális készségek 10-13 éves kor között spontán módon nem fejlődnek (Zsolnai, 2008). Az országos kompetenciaméréseken szintén érintettek a 6. osztályos tanulók, amely a diákok szövegértését is méri. Mind a PISA, mind az országos kompetenciamérések azt mutatják, hogy az iskola nem képes kompenzálni az eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező tanulók közti teljesítménykülönbségeket (Anon., 2014).

Azon intézményekben, ahol több 6. osztály is volt, véletlenszerűen választottuk ki azt, amelyben a kísérletet végeztük, majd a kiválasztott osztályból a beavatkozási csoportokban részt vevő diákok kiválasztása ismételten véletlenszerűen történt. Mind az osztályok, mind a gyerekek kiválasztása során abból a feltételezésből indultunk ki, hogy ezekben az iskolákban minden gyerek halmozottan hátrányos helyzetű, így ugyanolyan esélye van bárkinek a bekerülésre. Minden 6. osztályból, minden intézményből 8-8 gyereket választottunk ki ily formán, akik 6 héten keresztül részt vettek a fejlesztő biblioterápiás vagy fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokon. A kontrollcsoport tagjait azok a diákok alkották, akik nem vettek részt a foglalkozásokon.

A fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokat tartó iskolák listája:

- II. János Pál Katolikus Általános Iskola, Ózd
- Kántor Mihály Általános Iskola, Cigánd
- Pácsi Általános Iskola, Pácsi
- Tarcali Klapka György Általános Iskola, Tarcal
- Vajdácskai Általános Iskola Lorántffy Zsuzsanna Tagintézménye, Györgyarló

A fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokat tartó iskolák listája:

- Felsőzsolcai Szent István Katolikus Általános Iskola, Felsőzsolca
- Mátyás Király Katolikus Általános Iskola, Hernádkak
- Nyitott Ajtó Baptista Általános Iskola és Óvoda és Szakképző Iskola, Miskolc
- Pitypalatty-völgyi Református Körzeti Általános, Kéttannyelvű és Alapfokú Művészeti Iskola, Parasznya
- Selyemréti Református Két Tanítási Nyelvű Iskola, Miskolc

2.5 Módszerek

2.5.1 Tesztek

Az elő- és utóvizsgálatokhoz mind a beavatkozási, mind pedig a kontrollcsoport tagjai az első foglalkozás előtt és az utolsó foglalkozás után kitöltötték a Coopersmith-féle önértékelési tesztet, valamint a Thomas-Kilmann-féle konfliktuskezelési tesztet. A teszt kitöltetése a beavatkozási és kontrollcsoportban intézményenként egyszerre történt, olyan módon, hogy a feladat pontos megértése érdekében a tanár elmondta, hogy mely teszt esetében mi a feladat, majd egyesével felolvasta az egyes itemeket, és elmondta, hogy az egyes kérdések mit jelentenek. Ezzel kívántuk kiküszöbölni az esetleges olvasási nehézségek okozta félreértési problémákat.

Az érvényesség biztosítása érdekében a tesztek kiválasztása esetén a szakértői egyetértést vettük figyelembe.

A vizsgált függő változók és a vizsgált kategóriák:

- önértékelés: magára a gyerek önértékelésére vonatkozó: magabiztosság; magára a gyerek önértékelésére vonatkozó: önmagával való elégedettség; az iskolára vonatkozó: elégedettség saját iskolai eredményességével, iskolára vonatkozó: értelmi téren saját sikerességében jobban bízik; otthoni hatások önértékeléssel kapcsolatos része: mennyi bizalmat és megértést követelnek a gyerektől a szülei; egykorú társakkal való viszonyban kifejeződő önértékelés)
- konfliktuskezelés: önérvényesítő, versengő, problémamegoldó, együttműködő, elkerülő.

2.5.2 Megfigyelés

Minden foglalkozás 2 kameraállásból került rögzítésre annak érdekében, hogy abban az esetben is rögzítésre kerüljön minden és mindenki, ha a játék során a résztvevők mozognak. Annak érdekében, hogy a torzító hatást minimalizáljuk, a kamerát kezelő személy a kamera beállítását követően elhagyta a termet.

A felvételek közül a 2. és a 6. foglalkozáson rögzítetteket dolgoztuk fel. Azért ezt a két foglalkozást emeltük ki, mert az 1. foglalkozás esetében a gyerekek számára új volt a feladat, nem tudták, hogy mit várnak tőlük, ezért inkább a 2. foglalkozás felvételeit választottuk ki feldolgozásra. A foglalkozássorozat hatására végbemenő változások detektálása érdekében kezdeti eredmények (2. foglalkozás) mellett az utolsó (6. foglalkozás) feldolgozása mellett döntöttünk mind a 10 intézményben. A két beavatkozási csoport (fejlesztő biblioterápiás és fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokat tartók) önmaguk és egymás kontrollcsoportjai is voltak.

A megbízhatóság érdekében a kódolók a kódolás megkezdése előtt egy felkészítésen vettek részt, amelyen a kategóriákat részletesen megismerték annak érdekében, hogy minden kódoló ugyanazt tekintse az adott kategória kezdetének és végének. A megbízhatóság biztosításának másik módja az interkódolás volt, mely során a felvételek véletlenszerűen kiválasztott 40%-a két kódoló által lett bekódolva.

Az érvényesség biztosítása érdekében törekedtünk rá, hogy a vizsgált kategóriák lefedjék az általános fogalmat, ennek érdekében a korábbi pilot-kísérlet során készült felvételek kódolása során szerzett tapasztalatok feldolgozását követően kerültek a kategóriák meghatározásra.

A videós interakcióelemzés során vizsgált függő változók és a vizsgált kategóriák:

- kapcsolat: áll-ül, megy valahová (másik diákhoz)
- bevonódás: kérdés hossza és száma; beszéd hossza és száma
- érdeklődés: karba tett kéz - karba nem tett kéz; keresztbe tett láb - keresztbe nem tett láb
- eszközhasználat: eszközhasználat száma és hossza

A videofelvételek elemzéséhez a Noldus Observer XT videós interakcióelemző szoftvert használtam, amelynek a külföldi gyakorlatban történő alkalmazásáról már számos cikket olvashatunk (Oliviera, et al., 2013) (Ruiz-Sanch, et al., 2013) (Tafforin, 2013) (Reyna, et al., 2012). Az olyan hazai kutatási beszámolók azonban, amelyek a széles közönség számára elérhetőek lennének, csak igen szerény számban jelentek meg (Gulyás, et al., 2015c).

2.5.3 Tartalomelemzés

Mind a felvett videonaplók, mind pedig a kitöltött pedagógus szempontrendszerek elemzése a MAXQDA tartalomelemző szoftver segítségével, induktív módon történt. A szoftver lehetővé teszi, hogy az egyes szövegrészekhez, szavakhoz, vagy betűkhöz kódokat, kategóriákat rendeljünk, amely kódok rámutatnak a szöveg tartalmi mintáira, ami a kvalitatív elemzés első része. Az azonos kódok előfordulásának számát és gyakoriságát dokumentálja a program, és egy mátrixba kerülnek, ezáltal a kvalitatív adatok kvantitatívvá alakulnak, Excelbe vagy SPSS-be exportálható módon (Juhász, 2009).

2.5.3.1 Videonapló

A beavatkozási csoportokban résztvevő minden diák minden foglalkozás végén készített egy videonaplót, amelyhez néhány segítő kérdést biztosítottunk papír alapon számukra, annak érdekében, hogy megismerjük a véleményüket, tapasztalatukat a foglalkozásokkal kapcsolatban. A fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokat követően a gyerekek az iPad segítségével készítették el a videonaplót, mintha selfie-t készítettek volna, a fejlesztő biblioterápiás csoportokban pedig a foglalkozást rögzítő kamerák segítségével rögzítették a diákok a videonaplóikat.

A videonaplók tartalomelemzése során vizsgált függő változók és a vizsgált kategóriák:

- diák viszonyulása az adott foglalkozáshoz (Hogy érezted magad a mai foglalkozáson?; Mi tetszett a mai foglalkozáson leginkább?; Mi nem tetszett a mai foglalkozáson?)
- adott alkalommal feldolgozott mű ismerete (Miről szólt röviden a történet?; Volt a történetnek tanulsága?)
- adott mű szereplőihöz való viszonyulás (Melyik volt a legrokonszenvesebb szereplő a műben? Miért?; Melyik szereplő volt a legellenségesebb a műben? Miért?)
- adott foglalkozás hasznossága (Tanultál valamit a mai foglalkozáson? Ha igen, mit?)

2.5.3.2 Pedagógus szempontrendszer

A foglalkozásvezetők minden foglalkozást követően elektronikus formában, írásban rögzítették a foglalkozásokon szerzett tapasztalataikat (pedagógus szempontrendszer), amelyekhez

biztosítottunk számukra egy szempontsort, amely lehetővé tette az események elemzését a saját szemszögükből.

A pedagógus szempontrendszer tartalomelemzése során vizsgált függő változók és a vizsgált kategóriák:

- részt vevő és hiányzó gyerekek (Hány diák vett részt a mai foglalkozáson?, Ki hiányzott ma a foglalkozásról, és milyen okból?)
- tanárok szubjektív tapasztalatai (Milyen pozitív dolgokat figyelt meg a mai foglalkozáson?; Milyen negatív dolgokat figyelt meg a mai foglalkozáson?; Megjegyzés, személyes, szubjektív benyomások, önreflexió?)
- nehézségek a foglalkozásokon (Volt konfliktus a mai foglalkozáson? Ha igen, hogyan oldódott meg?; A mai foglalkozás során volt szakmai problémája, olyan helyzet, amelynek megoldása nehézséget okozott?; A mai foglalkozás során volt olyan helyzet, amelyre nem sikerült megoldást találnia?; Volt a mai foglalkozáson technikai problémája?)

2.6 A pedagógusok felkészítése a foglalkozások megtartására

Annak érdekében, hogy a pedagógusok képesek legyenek megtartani a fejlesztő biblioterápiás és fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokat, akkreditációra került egy 30 órás képzés *A fejlesztő biblioterápia és a fejlesztő e-biblioterápia alkalmazása adott tematika alapján a köznevelésben* címmel. A képzés tervezése és megtartása során 3 célt tűztünk ki:

- A részt vevő pedagógusok legyenek képesek/alkalmasak a fejlesztő biblioterápiás / fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások megtartására kapott segédanyag, előre elkészített tematika alapján.
- A pedagógusok képesek legyenek megszerezni és definiálni a biblioterápiával kapcsolatos ismereteiket, valamint tudjanak alkalmazni olyan, a foglalkozásokra ráhangoló játékokat, amelyek segítik a résztvevőket abban, hogy érzelmileg, lelkileg felkészüljenek a beszélgetésre.
- A résztvevő legyen képes az IKT-eszközök kreatív használatára a fejlesztő e-biblioterápia személyiségformáló hatásának erősítésére.

A képzés ennek megfelelően 3 részre oszlott, az első részben az IKT-eszközök megismerésére került sor, az elméleti áttekintést követően ismerték meg a résztvevők a tabletek használatát, a szükséges programok telepítésének módját, a kiválasztott Comics Head nevű program használatát, a készített képek megosztásának lehetőségeit, a Cloud Photo telepítésének módját, valamint használatát, a felhőtechnológia lehetséges alkalmazását a fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások

során, úgymint Google Drive. Az ismeretek elmélyítése érdekében az Eszterházy Károly Egyetemnek köszönhetően a képzésen részt vevő pedagógusok a képzés időtartamára hazavihették az iPad2-es eszközöket.

A képzés második részében a biblioterápia megismerésére került sor, hogyan alakult ki a módszer, milyen célok elérésére használható, milyen típusai vannak és a gyakorlatban hogyan valósul meg egy fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás.

A képzés harmadik részében a learning by doing módszer elvei szerint akvárium-gyakorlatok²⁴ során minden képzésen résztvevő megtartott egy rövidített fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozást.

A képzést követően a foglalkozásvezetőket nem hagytuk magukra, folyamatos biblioterápiás és IKT-mentorálást biztosítottunk számukra, kérdéseikre választ kaphattak online e-mail segítségével és telefonon keresztül is.

2.7 A foglalkozásokon felhasznált művek

A foglalkozás során feldolgozásra kerülő művek kiválasztásánál figyelembe vettük a gyerekek életkori sajátosságait, aktuális problémáit. Tapasztalatom szerint a versek feldolgozása nagyobb nehézséget okoz a gyerekek számára nyelvezete, költői képei miatt, s ezáltal a biblioterápiás foglalkozásokat először tartók számára is megnehezíti a választott irodalmi alkotásról szóló beszélgetés irányítását. A regényeket terjedelmi okokból nem választottuk, ugyanis azt feltételeztük, hogy a gyerekek otthon nem olvasnák el azokat, valamint a megfelelő példányszámban történő beszerzése is nehézséget okozott volna. Arra törekedtünk, hogy a mű megismerése, meghallgatása ne legyen hosszabb 4-5 percnél, mert célunk volt, hogy a gyerekek a foglalkozás elején egyszerre, közösen ismerjék meg a választott alkotást. Ezek alapján úgy döntöttünk, hogy a foglalkozásokon (nép)meséket és novellákat fognak a gyerekek megismerni, ugyanis ezek terjedelmük és nyelvezetük szerint alkalmasabbak lehetnek.

A kiválasztott műnek a felmerülő problémának megfelelőnek kell lennie, azonban nem szabad túl triviálisnak lennie sem. A mű lehet pozitív vagy negatív hangvételű is, a negatív végkifejlet nagyobb érdeklődésre szokott számot tartani, valamint a viták is hevesebbek. A negatív példa is lehet hasznos, hiszen azt mutatja meg, hogyan ne csináljunk valamit, és úgy tapasztaltam, hogy a

²⁴ Akvárium-gyakorlat: „5-6 embernek a kör közepén el kell játszania egy szituációt, pl. meg kell vitatniuk egy kényes témát, győzködniük kell egymást (pl. szívátültetés). A többiek körülöttek ülnek, és nem szólhatnak bele. Olyan, mintha színházban lennének, vagy TV-t néznének: ők csak nézők, passzívnak kell maradniuk. Megbeszéljük, kinek milyen élményt jelentett a gyakorlat, nehéz volt-e nem beleszólni, a vitázóknak milyen érzés volt, hogy a többiek figyelik őket.” (Tóth & Kádár, 2009, p. 27)

negatív művek esetén intenzívebb érzelmekre, reakciókra lehet számítani a résztvevőktől. A pozitív hangvételi, pozitív végkifejletű művek a pozitív megerősítést szolgálhatják.

Úgy vélem, célszerű olyan művet választani, amely több problémával is foglalkozik, vagy több téma merülhet fel a felolvasását követően a csoporttagok érdeklődési területének megfelelően. Ha olyan alkotást választunk, amely csak egyetlen problémát vet fel, lehetséges, hogy a beszélgetés túl hamar elveszíti a résztvevők érdeklődését.

A keresztező eljárás során a kiválasztott művek sorrendjének megváltoztatásával lehet a résztvevők művek iránti szimpátiájának befolyásoló hatását kizárni. A biblioterápiás foglalkozások során azonban a művek sorrendjének keverése ellen döntöttünk, hiszen a foglalkozássorozat felépítése során vezetjük a résztvevőket, melynek köszönhetően egy olyan ívet rajzolhatunk fel a művek sorából, melyen a látszólag könnyedebb tartalommal és feldolgozható témákkal rendelkezőktől haladunk a mélyebb és nehezebb témák felé, majd a foglalkozássorozat végén ismét egy könnyedebb hangvételi művel zárjuk le a beszélgetéssorozatot. Az irodalmi alkotások kiválasztása során törekedtünk arra, hogy olyan művek kerüljenek bemutatásra, amelyek nem képezték a tananyag részét, ezáltal valószínűsítve, hogy a diákok nem ismerték korábban.

A fentebb írtak, valamint a pilot tapasztalatai alapján mind a fejlesztő biblioterápiás, mind a fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások során az alábbi művek szolgáltak a beszélgetés generálására (a művek, és a pedagógusok számára összeírt, művekhez kapcsolódó segítő kérdések az 1. sz. mellékletben találhatóak):

Foglalkozás száma	A mű szerzője és címe	Lehetséges felmerülő témák
1. foglalkozás	Max Lucado: Értékes vagy – Történet a foltmanókról	Önismeret, önértékelés, pygmalion-effektus, értékek, elismerés utána vágy, tehetség, siker - vereség
2. foglalkozás	Koreai népmese: Kam tükre	Önismeret, konfliktus kezelése, család szerepe, családban betöltött szerepek
3. foglalkozás	Móra Ferenc: A két forintos	Iskola, tanulás, tudás, család és tanulás kapcsolata, konfliktusok megoldása, a tudás hatalma

Foglalkozás száma	A mű szerzője és címe	Lehetséges felmerülő témák
4. foglalkozás	Lázár Ervin: Széllelbélelt	Konfliktus kezelése, beleérző képesség, mások megismerésének fontosság, előítéletek
5. foglalkozás	Móricz Zsigmond: A füttyös kisfiú	Iskolai konfliktus, tanár-diák kapcsolat, jó tanár, jó diák, problémák megoldásának lehetősége az iskolában, szülő szerepe az iskolai konfliktusok megoldásában
6. foglalkozás	Európai népmese: Öregasszony az ecetesüvegben	Reális-irreális vágyak, önismeret, mi tesz boldoggá, hogyan tehetünk mást boldoggá, értékek

1. táblázat A foglalkozássorozat során a kísérletben felhasznált művek, valamint a művekhez kapcsolódóan lehetségesen felmerülő témakörök

2.8 A kutatás eredményei

2.8.1 Tesztek

2.8.1.1 Coopersmith-féle önértékelés teszt

Mérőeszközre vonatkozó hipotézisek:

A beavatkozási csoportokban részt vevő diákok önértékelése

- a fejlesztő biblioterápiás csoportban pozitív irányba változik az egykorú társakkal való viszonyban megnyilvánuló önértékelés, valamint az diákok önmagukkal való elégedettsége a kontrollcsoporthoz képest
- a fejlesztő e-biblioterápiás csoportban nagyobb mértékben változik pozitív irányba az egykorú társakkal való viszonyban megnyilvánuló önértékelés, valamint a diákok önmagukkal való elégedettsége a kontrollcsoporthoz és a fejlesztő biblioterápiás csoporthoz képest.

A Coopersmith-féle önértékelés teszt eredményei 5 alskálát vizsgálnak (2. táblázat).

	S skála	I skála	O skála	T skála	L skála
mire vonatkozik	közvetlenül az „én”-re (magára a gyerek önértékelésére vonatkozik: mennyire magabiztos, mennyire elégedett magával)	iskolára (a gyerek mennyire elégedett saját iskolai eredményességével, mennyire bízik értelmi téren saját sikerességében)	otthoni hatásokra (az otthoni hatások önértékeléssel kapcsolatos oldalát méri: mennyi bizalommal, megértéssel követelnek a gyerektől a szülei)	egykorú társakkal való viszonyra (az egykorú társakkal való viszonyban kifejeződő önértékelés mutatója)	szociális konformizmusra (ellenőrző jellegű, „hazugság skála”, a társadalmi elvárásokhoz való igazodást méri)
itemek száma	26	8	8	8	8
maximális érték	52	16	16	16	6

2. táblázat A Coopersmith-féle önértékelés teszt által vizsgált alskálák (alskála, item száma, maximális érték)

Az L skála eredményei nem számíthatók bele az Önértékelés indexbe, amely így az itemekre kapható pontok alapján maximum 100 pontos lehet.

Leíró statisztika

Az S skála átlagértékei többségében nagyobbak, mint a medián. Ez az eltérés azonban minimális, az eltérés mértéke nem éri el az 1,00-t. Mindez arra utal, hogy az S skála eloszlása többnyire bal oldali aszimmetrikus, jobbra hosszán elnyúló.

Az I, O és T skálák esetében az átlagértékek többnyire alacsonyabbak, mint a medián, amely arra utal, hogy ezek a skálák többnyire balra hosszán elnyúló, jobb oldali aszimmetrikusak²⁵.

²⁵ Az alskálákra vonatkozó: minimum, maximum, átlag, medián, szórás eredményeket a 7. sz. mellékletben található A Coopersmith-féle önértékelés teszt alskáláira vonatkozó eredmények (minimum, maximum, átlag, medián, szórás) elnevezésű táblázat tartalmazza. A táblázatban azok az esetek, amelyekben az átlagérték magasabb, mint a medián értéke, félkövér betűstílussal vannak kiemelve.

Csúcsosság, ferdeség

A Coopersmith-féle önértékelés teszt esetében nincs olyan változó, melynek csúcsossága normális eloszlású, azaz 0 értékű lenne²⁷. Az S, I és T skálák esetében a csúcsosság többségében lapos, míg az O skála esetében azt figyelhetjük meg, hogy a fejlesztő biblioterápiás csoportoknál nyert eredmények többnyire laposabbak, míg a fejlesztő e-biblioterápiás csoportoknál inkább csúcsosabbak.

Mint az a 7. táblázatból látható (8. sz. melléklet), a skálák többnyire negatív, vagyis balra ferde eloszlásúak²⁸.

A csúcsosság és ferdeség esetében egyetlen kiugró eset látható, a fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások beavatkozási csoportjában végzett, foglalkozássorozat után felvett adatainak O skálája esetében, melynek csúcsossága 4,038. Azonban az ezen kívül előforduló 3 esetben az eltérés mértéke nem haladja meg a +/-2,58-at, sem a szigorúbb +/-1,96-ot sem²⁹.

A ferdeségi mutató értéke összesen 2 esetben haladja meg az 1,00-et, a fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások O skálája esetében. A ferdeség értékéből és a hozzá tartozó standard hibából a szimmetrikusság feltételezett.

Mivel a ferdeség³⁰ normál eloszlású, értéke egyetlen esetben sem nagyobb, mint +/- 1,96, ezért az eredmények t-próbával elemezhetők.³¹

Normalitás-eloszlás vizsgálata, normáleloszlás

Az alskálák adatainak eloszlása többnyire szignifikánsan különbözik a normáleloszlástól, tehát a változó nem normál eloszlású, a nullhipotézis elvethető³².

²⁷ Sötétszürke háttérrel jelöltem azokat az eseteket, amelyekben a normális eloszláshoz képest laposabb, azaz negatív értékkel rendelkezik. Azokban az esetekben, ahol a csúcsosság értéke a normálistól csúcsosabb, azaz pozitív értékkel rendelkezik, világosszürke háttérrel vannak jelezve.

²⁸ A ferdeség értékét mutató sorokban sötétszürke háttérrel kapott az az érték, amely negatív, azaz balra ferde eloszlású, és világosszürke háttérrel van jelölve az az érték, amely pozitív, vagyis jobbra ferde eloszlású.

²⁹ A táblázatban aláhúzással jelöltem azokat az eseteket, amelyekben a csúcsosság vagy ferdeség értéke meghaladja a +1 vagy -1 értéket.

³⁰ A táblázatban aláhúzással vannak jelölve azok az esetek, amelyekben a ferdeség mértéke meghaladja az 1,00-t, félkövérrel vannak kiemelve azok az esetek, amelyekben a ferdeség mértéke több, mint kétszer nagyobb, mint a standard hibája.

³¹ Az alskálákra vonatkozó eredményeket a 8. sz. mellékletben található A Coopersmith-féle önértékelés teszt alskáláira vonatkozó eredmények (Skewness, Std. Error of Skewness, Kurtosis, Std. Error of Kurtosis) elnevezésű táblázat tartalmazza.

³² Az alskálákra vonatkozó eredményeket a 9. sz. mellékletben található A Coopersmith-féle önértékelés teszt alskáláira vonatkozó eredmények (normáleloszlás) elnevezésű táblázat tartalmazza.

Egymintás t-próba

	Fejlesztő biblioterápia				Fejlesztő e-biblioterápia			
	beavatkozási		kontroll		beavatkozási		kontroll	
	t	Sig. (2-tailed)	t	Sig. (2-tailed)	t	Sig. (2-tailed)	t	Sig. (2-tailed)
S skála	-1,178	0,246	-0,242	0,810	-0,598	0,554	-1,517	0,136
I skála	-0,171	0,865	3,053	0,004**	0,850	0,401	1,665	0,103
O skála	-1,861	0,070	0,722	0,474	-1,734	0,091	-1,271	0,210
T skála	0,632	0,531	-0,060	0,952	0,250	0,804	-0,145	0,885

3. táblázat Coopersmith-féle önértékelés teszt (egymintás t-próba)

Az egymintás t-próba (3. táblázat) egyetlen szignifikáns eredménye a Coopersmith-féle önértékelés tesztnek a fejlesztő biblioterápiás kontrollcsoportban látható ($p=0,004$) az iskola alszála esetében, ami azt jelenti, hogy az adott csoportban az iskola önértékelésre gyakorolt hatása szignifikánsan, és nagymértékben ($t'=3,053$) csökkent. Összehasonlítva ezt a beavatkozási csoporttal azt láthatjuk, hogy bár az adott kontrollcsoportához tartozó beavatkozási csoportban szignifikáns változás nem történt ($p=0,865$), azonban az iskola önértékelésre kifejtett hatása az adott csoportokban növekedett. Az S skála minden beavatkozási és kontrollcsoportban erősödött, szignifikanciaszintjük azonban alacsony.

Pozitív irányú változást láthatunk³³ a fejlesztő biblioterápiás beavatkozási csoportban felvett teszt S, I és O skáláinak esetében, és csökkenést a T skálában. A kontrollcsoportjában pozitív irányú változás az S és a T skálák esetében történt, míg az I és O skálák csökkenést mutatnak.

A fejlesztő e-biblioterápiás beavatkozási csoportban növekedtek az S és O skálák értékei a foglalkozássorozatok végén a foglalkozássorozat előtti állapothoz viszonyítva, és az I és T skálákban csökkenést figyelhetünk meg. A beavatkozási csoport kontrollcsoportjában az S, O és T skálák esetében is növekedést láthatunk, míg az I skála értékei csökkentek.

³³ A táblázatban szürke háttérrel megjelölt értékek azt mutatják, hogy mely esetekben történt pozitív változás a foglalkozássorozat végére.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a Coopersmith-féle önértékelés teszt alapján az adott foglalkozássorozat jelentős mértékű változást nem eredményezett a résztvevők önértékelésében.

A fejlesztő biblioterápia és fejlesztő e-biblioterápiás beavatkozási csoportok összehasonlítása kétmintás t-próba segítségével a foglalkozássorozat után.

	Beavatkozási-Kontroll				Fejlesztő biblioterápia – fejlesztő e-biblioterápia beavatkozási	
	Fejlesztő biblioterápia		Fejlesztő e-biblioterápia		F	F.Sig
	F	F.Sig	F	F.Sig		
S skála	0,451	0,504	0,144	0,706	1,016	0,317
I skála	0,393	0,532	0,742	0,391	4,955	0,029
O skála	1,491	0,226	0,860	0,356	0,105	0,746
T skála	0,471	0,495	0,382	0,538	0,388	0,535

4. táblázat Coopersmith-féle önértékelés teszt (F-próba)

A kétmintás t-próba előfeltételeként elvégzett F-próba (4. táblázat) csupán egyetlen szignifikáns eredményt hozott³⁴, ezért a kétmintás t-próba nem végezhető el, helyette a Welch-féle d-próba alkalmazható.

³⁴ ** = $p \leq 0,01$; * = $p \leq 0,05$

Welch-féle d-próba

	Beavatkozási-Kontroll				Fejlesztő biblioterápia – fejlesztő e-biblioterápia beavatkozási	
	Fejlesztő biblioterápia		Fejlesztő e-bibioterápia			
	t	Sig. (2-tailed)	t	Sig. (2- tailed)	t	Sig. (2-tailed)
S skála	0,179	0,859	0,192	0,848	-0,248	0,805
I skála	-0,412	0,682	0,952	0,344	0,951	0,345
O skála	1,660	0,101	0,336	0,738	-0,211	0,833
T skála	1,974	0,052	0,719	0,474	0,185	0,853

5. táblázat Coopersmith-féle önértékelés teszt (Welch-féle D-próba)

A Welch-féle d-próba (5. táblázat) szignifikáns különbséget nem mutat, azonban van egy közel szignifikáns eredmény, a fejlesztő biblioterápiás beavatkozási és kontrollcsoportjai között ($p=0,052$, $d=1,974$) a T skála esetében, amely alapján azt mondhatjuk, hogy a fejlesztő biblioterápiás csoportban az egykorú társakkal való viszonyban megnyilvánuló önértékelés skála a kontrollcsoportban a beavatkozási csoporthoz képest csökkent. A további skálák esetében azt láthatjuk, hogy az O és az S skála is csökkent a beavatkozási csoporthoz képest, az I skála eredményei azonban növekedést mutatnak.

A fejlesztő e-biblioterápiás beavatkozási csoportban a kontrollcsoporthoz viszonyítva minden skála esetében növekedés figyelhető meg.

A fejlesztő biblioterápiás és fejlesztő e-biblioterápiás beavatkozási csoportokban a foglalkozássorozat után felvett teszt eredményei azt mutatják, hogy a fejlesztő e-biblioterápiás csoportban az S és O skálák esetében növekedés, míg az I és T skálák esetében csökkenés figyelhető meg.

Korreláció

A Pearson-féle korrelációs együttható megmutatja a lineáris kapcsolat erősségét és irányát. A nulla korrelációs együttható csak a lineáris kapcsolatot cáfolja, ugyanakkor nem zárja ki más típusú kapcsolat létezését.

	Előtte S skála	Előtte I skála	Előtte O skála	Előtte T skála	Utána S skála	Utána I skála	Utána O skála	Utána T skála
Előtte S skála	1	0,473**	0,538**	0,568**	0,565**	0,456**	0,292	0,496**
Előtte I skála	0,473**	1	0,230	0,427**	0,252	0,362*	0,232	0,547**
Előtte O skála	0,538**	0,230	1	0,249	0,557**	0,418**	0,574**	0,381*
Előtte T skála	0,568**	0,427**	0,249	1	0,159	0,102	-0,021	0,450**
Utána S skála	0,565**	0,252	0,557**	0,159	1	0,528**	0,623**	0,521**
Utána I skála	0,456**	0,362*	0,418**	0,102	0,528**	1	0,394*	0,383*
Utána O skála	0,292	0,232	0,574**	-0,021	0,623**	0,394*	1	0,418**
Utána T skála	0,496**	0,547**	0,381*	0,450**	0,521**	0,383*	0,418**	1

** = $p \leq 0,01$

* = $p \leq 0,05$

6. táblázat Coopersmith-féle önértékelés teszt (korreláció a fejlesztő biblioterápiás beavatkozási csoportokban)

A Coopersmith-féle önértékelés teszt Pearson-féle korrelációs együttható értékeit tartalmazó táblázatokból (6-7. táblázat) azt látjuk, hogy a szignifikáns eredményeket tartalmazó változópárokban közepesen erős a pozitív kapcsolat, mind a foglalkozássorozat előtt, mind a foglalkozássorozat után.

	Előtte S skála	Előtte I skála	Előtte O skála	Előtte T skála	Utána S skála	Utána I skála	Utána O skála	Utána T skála
Előtte S skála	1	0,485**	0,391*	0,445**	0,484**	0,573**	0,284	0,499**
Előtte I skála	0,485**	1	0,629**	0,041	0,349*	0,708**	0,333*	0,324*
Előtte O skála	0,391*	0,629**	1	0,125	0,510**	0,507**	0,708**	0,443**
Előtte T skála	0,445**	0,041	0,125	1	0,338*	0,190	0,213	0,524**
Utána S skála	0,484**	0,349*	0,510**	0,338*	1	0,677**	0,623**	0,552**
Utána I skála	0,573**	0,708**	0,507**	0,190	0,677**	1	0,481**	0,474**
Utána O skála	0,284	0,333*	0,708**	0,213	0,623**	0,481**	1	0,574**
Utána T skála	0,499**	0,324*	0,443**	0,524**	0,552**	0,474**	0,574**	1

** = $p \leq 0,01$

* = $p \leq 0,05$

7. táblázat Coopersmith-féle önértékelés teszt (korreláció a fejlesztő e-biblioterápiás beavatkozási csoportokban)

A fejlesztő biblioterápiás beavatkozási csoportban összesen 31 olyan értékpár van, amelyek között erősen szignifikáns ($p < 0,01$) a korreláció, a 95%-os szignifikanciahatáron belül további 8 érték található, tehát összesen 39 szignifikáns korreláció található a csoportokban. A fejlesztő e-biblioterápiás csoportokban erősen szignifikáns ($p < 0,01$) 36 értékpár és továbbá szignifikáns ($p < 0,05$) még 10 értéke, azaz összesen 46 értékpár szignifikáns az adott csoportokban.

A Pearson-féle korrelációs együttható esetében a szignifikáns értékek minél közelebb vannak az +1-hez vagy a -1-hez, a korreláció annál erősebb, és minél közelebb van az érték a 0-hoz, a korreláció annál gyengébb. Ennek fényében a fejlesztő biblioterápiás foglalkozásoknál a legerősebb szignifikáns pozitív korreláció ($r=0,623$) az alábbi esetben figyelhető meg:

- utána S skála – utána O skála

A fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások esetében a legerősebb szignifikáns pozitív korreláció ($r=0,708$) az alábbi esetekben található:

- előtte I skála – utána I skála
- előtte O skála – utána O skála

A hipotézis szerint az I és T skálák között szignifikáns, közepesen erős pozitív korreláció figyelhető meg.

A fejlesztő biblioterápiás beavatkozási csoportokban az I és a T skálák korrelációs eredményei:

- előtte I – utána I ($p=0,022$, $r=0,362$)
- előtte T – utána T ($p=0,004$, $r=0,450$)
- előtte I – utána T ($p=0,000$, $r=0,547$)
- előtte T – utána I ($p=0,102$, $r=0,530$)

A fejlesztő e-biblioterápiás beavatkozási csoportokban az I és a T skálák korrelációs eredményei:

- előtte I – utána I ($p=0,000$, $r=0,708$)
- előtte T – utána T ($p=0,001$, $r=0,524$)
- előtte I – utána T ($p=0,041$, $r=0,324$)
- előtte T – utána I ($p=0,239$, $r=0,190$)

A fenti eredmények alapján azt mondhatjuk, hogy a foglalkozássorozat előtt felvett Coopersmith-féle önértékelés teszt T skálájának eredményei nem mutatnak szignifikáns korrelációt a foglalkozássorozat után mért I skála eredményeivel. A foglalkozássorozat előtti I skála és a foglalkozássorozat utáni I skála között a két beavatkozási csoportban jelentős különbség figyelhető meg. Bár mindkét esetben szignifikáns a kapcsolat, azonban a fejlesztő biblioterápiás csoportokban a pozitív korreláció mértéke a közepestől gyengébb ($r=0,708$), míg a fejlesztő e-biblioterápiás csoportokban ugyanezen skálák esetében a pozitív korreláció erős ($r=0,708$). A további skálák esetében (előtte T-utána T, előtte I – utána T) közötti szignifikáns pozitív korreláció pozitív és közepes mértékű.

2.8.1.2 Thomas-Kilmann-féle konfliktuskezelés teszt

Mérőeszközre vonatkozó hipotézisek:

A beavatkozási csoportokban részt vevő diákok kompromisszumkereső és problémamegoldó konfliktuskezelési stílusa

- a fejlesztő biblioterápiás csoportban pozitív irányba változik a kontrollcsoporthoz képest
- a fejlesztő e-biblioterápiás csoportban nagyobb mértékben változik pozitív irányba a kontrollcsoporthoz és a fejlesztő biblioterápiás csoporthoz képest.

A Thomas-Kilmann-féle konfliktuskezelés teszt (8. táblázat) 5 alskálát mér.

	versengő	problémam egoldó	kompromis szumkereső	elkerülő	alkalmazko dó
ítemek száma	12	12	12	12	12
maximális érték	12	12	12	12	12

8. táblázat A Thomas-Kilmann-féle konfliktuskezelés teszt által mért alskálák.

A Thomas-Kilmann-féle konfliktuskezelési teszt adataira elvégzett leíró statisztika

A konfliktuskezelési teszt alskáláinak átlagértékei többségében kisebbek, mint a medián³⁶, ami arra utal, hogy az S skála eloszlása többnyire jobb oldali aszimmetrikus, jobbra hosszán elnyúló. A fejlesztő e-biblioterápiás csoport problémamegoldó alskálájának kivételével, azonban ezekben az esetekben az eltérés mértéke nem éri el a 0,5-öt sem³⁷.

Csúcsosság, ferdeség

A táblázatban nincs olyan változó, melynek csúcsossága normális eloszlású, azaz 0 értékű lenne³⁸. Mind a fejlesztő biblioterápiás, mind a fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások esetében a versengő alskála csúcsossága egyértelműen lapos. A fejlesztő biblioterápiás csoport esetében a problémamegoldó, kompromisszumkereső, valamint alkalmazkodó alskálák többnyire laposak, az elkerülő alskálája esetében csak a kontrollcsoport értékei laposak. A fejlesztő biblioterápiás

³⁶ A táblázatban azok az esetek, amelyekben az átlagérték magasabb, mint a medián értéke, félkövér betűstílussal vannak kiemelve.

³⁷ Az alskálákra vonatkozó minimum, maximum, átlag, medián, szórás eredményeket a 10. sz. mellékletben található A Thomas-Kilmann-féle önértékelés teszt alskáláira vonatkozó eredmények (minimum, maximum, átlag, medián, szórás) elnevezésű táblázat tartalmazza.

³⁸ Sötétszürke háttérrel jelöltem azokat az eseteket, amelyekben a normális eloszláshoz képest laposabb, azaz negatív értékkel rendelkezik. Azokban az esetekben, ahol a csúcsosság értéke a normálistól csúcsosabb, azaz pozitív értékkel rendelkezik, világosszürke háttérrel vannak jelezve.

beavatkozási csoport elkerülő alszkálájának, valamint a fejlesztő e-biblioterápiás csoportok problémamegoldó, kompromisszumereső, elkerülő és alkalmazkodó alszkáláinak eredményei egyértelműen csúcsosabbak.

Mint az a táblázatból látható, az alszkálák többnyire negatív, vagyis balra ferde eloszlásúak³⁹.

Sem a csúcsosság, sem pedig a ferdeség esetében az eltérés mértéke nem haladja meg a $\pm 2,58$ -at⁴⁰.

A ferdeségi mutató értéke összesen 2 esetben haladja meg az 1,00-et. A ferdeség értékéből és a hozzá tartozó standard hibából a szimmetrikusság feltételezett.

Mivel a ferdeség normál eloszlású, értéke egyetlen esetben sem nagyobb⁴¹, mint $\pm 1,96$, ezért az eredmények t-próbával elemezhetők⁴².

Normalitás-eloszlás vizsgálata, normáeloszlás

A skálák adatainak eloszlása többnyire szignifikánsan különbözik a normáeloszlástól, tehát a változó nem normál eloszlású, a nullhipotézis elvethető⁴³.

Egymintás t-próba

A fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokat tartó csoportokban felvett tesztek eredményei a kontrollcsoportban szignifikáns változást mutatnak (9. táblázat). A kontrollcsoportban szignifikánsan és nagymértékben csökkent a problémamegoldó ($p=0,015$, $t'=2,541$), a kompromisszumkereső ($p=0,007$, $t'=2,813$), az elkerülő ($p=0,025$, $t'=2,327$) és az alkalmazkodó ($p=0,035$, $t'=2,171$) alszkálák eredményei. Ezzel szemben azonban a fejlesztő biblioterápiás beavatkozási csoportokban szignifikánsan ($p=0,005$) és nagymértékben ($t'=-2,959$) növekedett a problémamegoldó konfliktuskezelési stílus pontszáma az adott csoportokban a foglalkozássorozat előtt felvett eredményekhez képest. A fejlesztő biblioterápiás kontrollcsoportok további alszkálái esetében jelentős mértékű változás nem mutatható ki. A fejlesztő e-biblioterápiás beavatkozási csoportok problémamegoldó ($p=0,093$, $t'=-1,720$), kompromisszumkereső ($p=0,205$, $t'=-1,288$),

³⁹ A ferdeség értékét mutató sorokban sötétszürke háttérrel kapott az az érték, amely negatív, azaz balra ferde eloszlású, és világosszürke háttérrel van jelölve az az érték, amely pozitív, vagyis jobbra ferde eloszlású.

⁴⁰ A táblázatban aláhúzással jelöltem azokat az eseteket, amelyekben a csúcsosság vagy ferdeség értéke meghaladja a ± 1 vagy ± 1 értéket.

⁴¹ A táblázatban aláhúzással vannak jelölve azok az esetek, amelyekben a ferdeség mértéke meghaladj az 1,00-t, félkövérrel vannak kiemelve azok az esetek, amelyekben a ferdeség mértéke több, mint kétszer nagyobb, mint a standard hibája.

⁴² Az alszkálákra vonatkozó eredményeket a 11. sz. mellékletben található A Thomas-Kilmann-féle önértékelés teszt alszkáláira vonatkozó eredmények (csúcsosság, ferdeség) elnevezésű táblázat tartalmazza.

⁴³ Az alszkálákra vonatkozó eredményeket a 12. sz. mellékletben található A Thomas-Kilmann-féle önértékelés teszt alszkáláira vonatkozó eredmények (Normáeloszlás) elnevezésű táblázat tartalmazza.

alkalmazkodó ($p=0,257$, $t'=-1,150$) jelentős mértékű, az elkerülő ($p=0,508$, $t'=-0,668$) alszála esetében pedig kismértékű növekedés történt, míg az adott kontrollcsoportokban az összes alszála pontszáma csökkent, az elkerülő alszálaban ($p=1,000$, $t'=0,000$) pedig változás nem történt, azonban ezek a változások nem szignifikánsak.

	Fejlesztő biblioterápia				Fejlesztő e-biblioterápia			
	beavatkozási		kontroll		beavatkozási		kontroll	
	t	Sig. (2-tailed)	t	Sig. (2-tailed)	t	Sig. (2-tailed)	t	Sig. (2-tailed)
versengő	0,733	0,468	1,109	0,273	0,478	0,635	0,310	0,758
problémamegoldó	-2,959	0,005**	2,541	0,015*	-1,720	0,093	1,786	0,081
kompromisszumkereső	0,331	0,743	2,813	0,007**	-1,288	0,205	0,579	0,565
elkerülő	0,902	0,372	2,327	0,025*	-0,668	0,508	0,000	1,000
alkalmazkodó	0,571	0,571	2,171	0,035*	-1,150	0,257	1,205	0,234

** = $p \leq 0,01$

* = $p \leq 0,05$

9. táblázat Thomas-Kilmann-féle konfliktuskezelés teszt (egymintás t-próba)

A fejlesztő biblioterápiás és fejlesztő e-biblioterápiás csoportokban a foglalkozássorozat után felvett Thomas-Kilmann konfliktuskezelési teszt eredményeire elvégzett kétmintás t-próba, és annak előfeltételeként elvégzett f-próba értékei a 10. táblázatban láthatók.

	Beavatkozási-Kontroll						Fejlesztő	
	Fejlesztő biblioterápia				Fejlesztő e-biblioterápia		biblioterápia – fejlesztő e-biblioterápia	
	F	F.Sig	t	Sig.	F	F.Sig	F	F.Sig
versengő	4,911	0,029*	1,621	0,109	0,052	0,821	0,046	0,831
problémamegoldó	18,884	0,000**	2,955	0,004**	0,336	0,563	1,538	0,219
kompromisszumkereső	14,205	0,000**	3,996	0,000**	0,277	0,600	1,244	0,268
elkerülő	14,225	0,000**	2,999	0,004**	0,007	0,932	1,259	0,265
alkalmazkodó	18,211	0,000**	3,535	0,001**	0,382	0,538	0,265	0,608

** = $p \leq 0,01$

* = $p \leq 0,05$

10. táblázat Thomas-Kilmann-féle konfliktuskezelés teszt (F-próba)

A kétmintás t-próba előfeltételeként elvégzett F-próba a fejlesztő biblioterápiás csoportok beavatkozási-és kontrollcsoportjai között szignifikáns eredményt mutat a versengő ($p=0,029$, $F=4,911$), problémamegoldó ($p=0,000$, $F=18,884$), kompromisszumkereső ($p=0,000$, $F=14,205$), elkerülő ($p=0,000$, $F=14,225$) és alkalmazkodó ($p=0,000$, $F=18,211$) alskálák esetében, ezért a 2-mintás t-próba elvégezhető. Azokban az esetekben, ahol az F-próba alapján a 2-mintás t-próba nem végezhető el, helyette a Welch-féle d-próba alkalmazható.

A fejlesztő biblioterápiás kontroll-és beavatkozási csoportok adatain elvégzett 2-mintás t-próba eredménye alapján a problémamegoldó ($p=0,004$, $t'=2,955$), kompromisszumkereső ($p=0,000$, $t'=3,996$), elkerülő ($p=0,004$, $t'=2,999$) és alkalmazkodó ($p=0,001$, $t'=3,535$) alskálákban a csoportok között nagymértékű és szignifikáns különbség van, míg a versengő alskála ($p=0,109$, $t'=1,621$) esetében nincs szignifikáns különbség a beavatkozási és kontrollcsoportok között.

Welch-féle d-próba

	Beavatkozási-Kontroll		Fejlesztő biblioterápia – fejlesztő e-biblioterápia	
	Fejlesztő e-biblioterápia		d	Sig. (2-tailed)
	d	Sig. (2-tailed)		
versengő	-0,457	0,649	-0,654	0,515
problémamegoldó	1,862	0,066	-1,399	0,166
kompromisszumkereső	0,745	0,459	1,610	0,112
elkerülő	0,740	0,461	-2,896	0,005**
alkalmazkodó	-0,205	0,838	-0,172	0,864

** = $p \leq 0,01$

* = $p \leq 0,05$

11. táblázat Thomas-Kilmann-féle konfliktuskezelés teszt (Welch-féle d-próba)

A Welch-féle d-próba egyetlen szignifikáns eredményt hozott (11. táblázat), a fejlesztő biblioterápiás és fejlesztő e-biblioterápiás csoportok között szignifikáns a különbség az elkerülő alskála ($p=0,005$, $d=-2,896$) esetében. Majdnem szignifikáns az eredmény a fejlesztő e-biblioterápiás beavatkozási és kontrollcsoportjai között a problémamegoldó alskála ($p=0,066$, $d=1,862$) esetében.

Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy a Welch-próba esetében a fejlesztő e-biblioterápiás beavatkozási csoportban a kontrollcsoportéhoz viszonyítva csökkent a versengő és alkalmazkodó konfliktuskezelési stílus, és növekedett a kompromisszumkereső és elkerülő stílus, valamint jelentős mértékben nőtt a problémamegoldó konfliktuskezelési stílus. A fejlesztő e-biblioterápiás beavatkozási csoportban a fejlesztő biblioterápiás beavatkozási csoportéhoz képest növekedett a versengő, a problémamegoldó, elkerülő és alkalmazkodó alskálák eredménye, és csökkent a kompromisszumkereső konfliktuskezelési stílus pontjainak értéke.

Korreláció

A változók közti kapcsolat szorosságát és előjelét mérik, az irányukat nem. A nulla korrelációs együttható csak a lineáris kapcsolatot cáfolja, ugyanakkor nem zárja ki már típusú kapcsolat létezését. A kapcsolat szorosságának meghatározására a Pearson-féle korrelációs együttható alkalmas.

A Thomas-Kilmann-féle önértékelés teszt Pearson-féle korrelációs együttható értékeit tartalmazó táblázatokból⁴⁴ azt látjuk, hogy a szignifikáns eredményeket tartalmazó változópárokból közepesen erős a pozitív kapcsolat, mind a foglalkozássorozatok előtt, mind a foglalkozássorozat után.

A fejlesztő biblioterápiás beavatkozási csoportban összesen 12 olyan értékpár van, amelyek között erősen szignifikáns ($p < 0,01$) a korreláció, a 95%-os szignifikanciahatáron belül további 14 érték található, tehát összesen 26 szignifikáns korreláció található a csoportokban. A fejlesztő e-biblioterápiás csoportokban erősen szignifikáns ($p < 0,01$) 4 értékpár és továbbá szignifikáns ($p < 0,05$) még 16 értéke, azaz összesen 20 értékpár szignifikáns az adott csoportokban.

A Pearson-féle korrelációs együttható esetében a szignifikáns értékek minél közelebb vannak az +1-hez vagy a -1-hez, a korreláció annál erősebb, és minél közelebb van az érték a 0-hoz, a korreláció annál gyengébb. Ennek fényében a fejlesztő biblioterápiás foglalkozásoknál a legerősebb szignifikáns pozitív korreláció ($r = 0,695$) az alábbi esetben figyelhető meg:

- utána Problémamegoldó konfliktuskezelési skála – utána Elkerülő konfliktuskezelési skála

A fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások esetében a legerősebb szignifikáns pozitív korreláció ($r = 0,544$) az alábbi esetekben található:

- előtte Kompromisszumkereső konfliktuskezelési skála – utána Kompromisszumkereső konfliktuskezelési skála

A hipotézis szerint az problémamegoldó és a kompromisszumkereső konfliktuskezelési skálák között szignifikáns, közepesen erős pozitív korreláció figyelhető meg a foglalkozássorozat előtt és után felvett konfliktuskezelési teszt eredményei között.

A fejlesztő biblioterápiás beavatkozási csoportokban a problémamegoldó és a kompromisszumkereső konfliktuskezelési skálák korrelációs eredményei:

- előtte P – utána P ($p = 0,092$, $r = 0,270$)
- előtte K – utána K ($p = 0,095$, $r = 0,268$)
- előtte P – utána K ($p = 0,035$, $r = 0,335$)
- előtte K – utána P ($p = 0,472$, $r = 0,117$)

A fejlesztő e-biblioterápiás beavatkozási csoportokban a problémamegoldó és a kompromisszumkereső konfliktuskezelési skálák korrelációs eredményei:

- előtte P – utána P ($p = 0,228$, $r = 0,195$)
- előtte K – utána K ($p = 0,000$, $r = 0,544$)

⁴⁴ Az alsókálákra vonatkozó eredményeket a 13. sz. mellékletben található A Thomas-Kilmann-féle önértékelés teszt alsókáláira vonatkozó eredmények (korreláció) elnevezésű táblázat tartalmazza.

- előtte P – utána K ($p=0,754$, $r=0,051$)
- előtte K – utána P ($p=0,449$, $r=0,123$)

A fenti eredmények alapján azt mondhatjuk, hogy a foglalkozássorozat előtt felvett Thomas-Kilmann-féle konfliktuskezelési teszt eredményei a két beavatkozási csoportban 1-1 esetben mutatnak szignifikáns korrelációt. A fejlesztő biblioterápiás foglalkozássorozat esetében a foglalkozássorozat előtt mért problémamegoldó és a foglalkozássorozat után mért kompromisszumkereső konfliktuskezelési stílusok között szignifikánsan pozitív, gyenge korreláció ($p=0,035$, $r=0,335$) van. A fejlesztő e-biblioterápiás csoportokban a foglalkozássorozat előtt és után mért kompromisszumkereső konfliktuskezelési stílusok között ($p=0,000$, $r=0,544$) szignifikáns közepes pozitív korreláció mutatható ki.

A Coopersmith-féle önértékelés teszt és a Thomas-Kilmann-féle konfliktuskezelési teszt közötti korreláció vizsgálata

Vonatkozó hipotézis:

Pozitív korreláció figyelhető meg a beavatkozási csoportokban az egykorú társakkal való viszonyban megnyilvánuló önértékelés és a kompromisszumkereső konfliktuskezelő stílus között.

		Előtte T skála	Utána T skála	Előtte K skála	Utána K skála
Előtte T skála	Pearson Correlation	1	0,450**	0,223	0,278
	Sig. (2-tailed)		0,004	0,167	0,083
Utána T skála	Pearson Correlation	0,450**	1	0,047	0,285
	Sig. (2-tailed)	0,004		0,775	0,075
Előtte K skála	Pearson Correlation	0,223	0,047	1	0,268
	Sig. (2-tailed)	0,167	0,775		0,095
Utána K skála	Pearson Correlation	0,278	0,285	0,268	1
	Sig. (2-tailed)	0,083	0,075	0,095	

** = $p \leq 0,01$

* = $p \leq 0,05$

12. táblázat A Coopersmith-féle önértékelés teszt és a Thomas-Kilmann-féle konfliktuskezelési teszt közötti korreláció vizsgálata (fejlesztő biblioterápiás beavatkozási csoport – T-K)

A 12-13. táblázatok azt mutatják, hogy a beavatkozási csoportokban a foglalkozássorozat előtt és után felvett Coopersmith-féle önértékelés teszt T skálájának, valamint a Thomas-Kilmann-féle konfliktuskezelési teszt K skálájának eredményei között a fejlesztő biblioterápiás csoportokban szignifikáns korreláció nem figyelhető meg. A fejlesztő e-biblioterápiás csoportokban mindkét skála esetében a foglalkozássorozat előtt és után felvett tesztek adott skáláján belül szignifikáns, közepesen erős pozitív korreláció található. A két teszt adott alskálái között a foglalkozássorozat után mért önértékelés teszt T skálája két esetben is szignifikánsan pozitív, gyenge korrelációt mutat: a konfliktuskezelési teszt foglalkozássorozat előtt ($p=0,022$, $r=0,360$) és után ($p=0,013$, $r=0,391$) mért K skálájával.

		Előtte T skála	Utána T skála	Előtte K skála	Utána K skála
Előtte T skála	Pearson Correlation	1	0,524**	0,107	-0,081
	Sig. (2-tailed)		0,001	0,512	0,619
Utána T skála	Pearson Correlation	0,524**	1	0,360*	0,391*
	Sig. (2-tailed)	0,001		0,022	0,013
Előtte K skála	Pearson Correlation	0,107	0,360*	1	0,544**
	Sig. (2-tailed)	0,512	0,022		0,000
Utána K skála	Pearson Correlation	-0,081	0,391*	0,544**	1
	Sig. (2-tailed)	0,619	0,013	0,000	

** = $p \leq 0,01$

* = $p \leq 0,05$

13. táblázat A Coopersmith-féle önértékelés teszt és a Thomas-Kilmann-féle konfliktuskezelési teszt közötti korreláció vizsgálata (fejlesztő e-biblioterápiás beavatkozási csoport – T-K)

Hipotézis: Korreláció figyelhető meg a beavatkozási csoportokban a diákok önmagukkal való elégedettségében megnyilvánuló önértékelése és a kompromisszumkereső konfliktuskezelő stílus között.

		Előtte K skála	Utána K skála	Előtte S skála	Utána S skála
Előtte K skála	Pearson Correlation	1	0,268	0,413**	0,274
	Sig. (2-tailed)		0,095	0,008	0,087
Utána K skála	Pearson Correlation	0,268	1	0,202	0,212
	Sig. (2-tailed)	0,095		0,211	0,190
Előtte S skála	Pearson Correlation	0,413**	0,202	1	0,565**
	Sig. (2-tailed)	0,008	0,211		0,000
Utána S skála	Pearson Correlation	0,274	0,212	0,565**	1
	Sig. (2-tailed)	0,087	0,190	0,000	

** = $p \leq 0,01$

* = $p \leq 0,05$

14. táblázat A Coopersmith-féle önértékelés teszt és a Thomas-Kilmann-féle konfliktuskezelési teszt közötti korreláció vizsgálata (fejlesztő biblioterápiás beavatkozási csoport – K-S)

A 14-15. táblázat alapján azt mondhatjuk, hogy beavatkozási csoportokban a foglalkozássorozat előtt és után felvett Coopersmith-féle önértékelés teszt S skálájának, valamint a Thomas-Kilmann-féle konfliktuskezelési teszt K skálájának eredményei között a fejlesztő biblioterápiás csoportokban szignifikáns, közepesen erős pozitív korreláció figyelhető meg a foglalkozássorozat előtt rögzített önértékelés teszt S skálája és a konfliktuskezelési teszt K skálája között ($p=0,008$, $r=0,413$). Ez a korreláció a foglalkozássorozat után felvett tesztek között már nem figyelhető meg ($p=0,190$, $r=0,212$). A fejlesztő e-biblioterápiás csoportokban mindkét skála esetében a foglalkozássorozat előtt és után felvett tesztek adott skáláján belül szignifikáns, közepesen erős pozitív korreláció található. A két teszt adott alszkálái között a foglalkozássorozat szignifikáns korreláció nem figyelhető meg.

		Előtte K skála	Utána K skála	Előtte S skála	Utána S skála
Előtte K skála	Pearson Correlation	1	0,544**	-0,028	0,098
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,862	0,548
Utána K skála	Pearson Correlation	0,544**	1	0,043	0,124
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,793	0,446
Előtte S skála	Pearson Correlation	-0,028	0,043	1	0,484**
	Sig. (2-tailed)	0,862	0,793		0,002
Utána S skála	Pearson Correlation	0,098	0,124	0,484**	1
	Sig. (2-tailed)	0,548	0,446	0,002	

** = $p \leq 0,01$

* = $p \leq 0,05$

15. táblázat A Coopersmith-féle önértékelés teszt és a Thomas-Kilmann-féle konfliktuskezelési teszt közötti korreláció vizsgálata (fejlesztő e-biblioterápiás beavatkozási csoport – K-S)

2.8.2 Videós interakcióelemzés

A beavatkozási csoportokban résztvevő diákok metakommunikációs jelzései azt mutatják, hogy a foglalkozások előrehaladtával

- nyitottabbak (kevesebb alkalommal és rövidebb ideig jelenik meg a karba tett kéz, keresztbe tett láb, és több alkalommal, hosszabban a mosoly)

A beavatkozási csoportokban résztvevő diákok

- több alkalommal és hosszabban fejtik ki véleményüket (beszéd száma és hossza)
- gyakrabban és hosszabban kérdeznek (kérdések száma és hossza)

A foglalkozást vezető metakommunikációs jelzései azt mutatják, hogy a foglalkozások előrehaladtával

- nyitottabbak (kevesebb alkalommal és rövidebb ideig jelenik meg a karba tett kéz, keresztbe tett láb, valamint több alkalommal és hosszabb ideig a mosoly)

A foglalkozásvezetők a foglalkozások előrehaladtával

- kevesebb alkalommal és rövidebb ideig beszélnek (beszéd száma és hossza)
- ritkábban és rövidebben kérdeznek (kérdések száma)

2.8.2.1 Egymintás t-próba

A (14. sz. melléklet) táblázatban az látható, hogy a fejlesztő biblioterápiás és fejlesztő e-biblioterápiás csoportokban a foglalkozásokon részt vevő gyerekek önmagukhoz viszonyítva a 6. foglalkozáson a 2. foglalkozáshoz képest milyen változást mutatnak az egyes megfigyelési szempontok alapján. Az összehasonlításhoz az egymintás t-próbát alkalmaztam, valamint a táblázatban látható még a két adatsor közti korrelációs viszonyszám is. Az összehasonlítás során 2 értéket vettem figyelembe, az adott tevékenység összes idejét (total duration) és összes számát (total number), ugyanis azt gondolom, hogy csupán az egyik érték alapján nem lehet megbízható következtetést levonni, fontos tudnunk, hogy mennyi ideig tartott az esemény, és azt is, hogy hányszor fordult elő a foglalkozás során, és ezekben történt-e változás a foglalkozássorozat előrehaladtával⁴⁵.

A kódolás adataira elvégzett egymintás t-próba és a hozzá tartozó korrelációs együttható⁴⁶

Az elemzés során először a diákok metakommunikációjában bekövetkező, szignifikáns változásokat vizsgálom.

⁴⁵ Az egyes kategóriákra vonatkozó eredményeket a 14. sz. mellékletben található Videós interakcióelemzés (egymintás t-próba) elnevezésű táblázat tartalmazza.

⁴⁶ Az értéket nem tartalmazó cellák esetében nem volt érvényes pár az adott kategórián belül az összehasonlításhoz (no valid pairs), a szignifikáns különbséget és korrelációt mutató cellák pedig szürke háttérszínnel vannak jelezve.

A diákok nagymértékben és szignifikánsan kevesebb alkalommal (total number $p=0,006^{**}$, $t=2,946$; $p=0,005^{**}$, $r=0,455$) és rövidebb ideig (total duration ($p=0,005^{**}$, $t=3,002$; $p=0,350$, $r=0,160$)) tették karba a kezüket a foglalkozássorozat végén, mint az elején. Mindemellett a kapcsolat szorosságát mutató korrelációs együttható is szignifikáns a total number esetében, azt mondhatjuk, hogy a változók között közepesen magas korreláció van, az adatok növekvő egyenesen vannak.

A diákok nagymértékben és szignifikánsan rövidebb ideig tették keresztbe a lábukat ($p=0,013^{**}$, $t=2,628$; $p=0,000^{**}$, $r=0,662$) a foglalkozássorozat végén, amely érték szignifikáns, közepesen magas korrelációt mutat, az adatok növekvő egyenesen vannak. A lábuk keresztbetételének összes száma esetében nem figyelhetünk meg szignifikáns különbséget ($p=0,332$, $t=-0,984$; $p=0,489$, $r=0,121$).

Az előző kategória inverze azt vizsgálta, hogy a diákok milyen arányban nem teszik keresztbe a lábukat a foglalkozás során. Ebben az esetben az egymintás t-próba szignifikáns különbséget nem mutat sem a total number ($p=0,724$, $t=0,356$; $p=0,005^{**}$, $r=0,475$), sem a total duration ($p=0,120$, $t=1,597$; $p=0,251$, $r=-0,202$) esetében, azonban total number korrelációs együtthatója szignifikáns, és az adatok növekvő egyenesen vannak.

A következő nonverbális kategória, ami szignifikáns különbséget mutat az egymintás t-próba elvégzése után, az a fejbólintás, a pozitív megerősítés, igen jelzésére. A total duration ($p=0,001^{**}$, $t=-3,984$; $p=0,783$, $r=-0,070$) esetében szignifikáns a különbség, nagymértékben nőtt ezen metakommunikációs forma ideje a foglalkozássorozat végére, a korrelációs együttható szignifikanciát nem mutat, csökkenő egyenes van. A kategória total number ($p=0,095$, $t=1,767$; $p=0,003^{**}$, $r=0,662$) értékeire elvégzett egymintás t-próba szignifikáns különbséget nem mutat, azonban a közepes erősségű korrelációs együttható szignifikáns, és növekvő egyenesen van.

A fejlesztő biblioterápiás csoportokban lévő diákok metakommunikációját vizsgáló utolsó megfigyelési kategória, amely szignifikanciát mutat, a mosolygás. Sem a total duration ($p=0,916$, $t=0,107$; $p=0,606$, $r=-0,092$), sem a total number ($p=0,339$, $t=0,971$; $p=0,001^{**}$, $r=0,532$) adataira elvégzett egymintás t-próba változása nem szignifikáns, azonban az utóbbi szignifikáns, közepes erősségű korrelációt mutat növekvő egyenesen.

A fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokat vezető tanárok metakommunikációjában egyetlen szignifikáns változás történt. A foglalkozásvezetők esetében a karba nem tett kéz kategória adataira elvégzett egymintás t-próba adatai nem szignifikánsak (total duration $p=0,727$, $t=0,375$; $p=0,262$, $r=-0,622$; total number $p=0,324$, $t=1,123$; $p=0,000^{**}$, $r=0,997$). Ahogyan az az adatokból is látható, a total number egyestében szignifikáns, szoros korreláció figyelhető meg, az egymintás t-próba adatai negatív irányú változást mutatnak a kategóriában.

A fejlesztő biblioterápiás csoportokban a verbális kommunikációra irányuló megfigyelési kategóriákban (beszél, kérdez) sem a diákok, sem a foglalkozásvezető tanárok esetében szignifikáns különbség nem figyelhető meg az elvégzett egymintás t-próba eredményei alapján.

A fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások videofelvételeinek elemzése során az egymintás t-próba szignifikáns eredményei a diákok metakommunikációs jelzéseinek kategóriáiban az alábbi eredményeket mutatja. A diákok szignifikánsan sokkal kevesebb alkalommal ($p=0,016^{**}$, $t=2,533$; $p=0,235$, $r=0,206$) volt karba téve a keze az utolsó foglalkozáson, mint a másodikon, azonban összességében hosszabb ideig ($p=0,484$, $t=-0,707$; $p=0,332$, $r=-0,169$), ez a változás azonban nem szignifikáns, és egyik esetben sem szignifikáns a korreláció.

A karba nem tett kéz megjelenésének ideje szignifikánsan nőtt ($p=0,024^{**}$, $t=-2,406$; $p=0,024^{**}$, $r=0,440$), míg a cselekvésforma előfordulási száma csökkent ($p=0,152$, $t=1,478$; $p=0,104$, $r=0,612$). A karba nem tett kéz összes előfordulási ideje esetében a korreláció szignifikáns, közepesen magas, növekvő.

A pozitív megerősítést jelző metakommunikációs viselkedésforma, a fejbólintás száma ($p=0,026^{**}$, $t=-2,735$; $p=0,000^{**}$, $r=0,946$) szignifikáns erős növekedést mutat a diákok esetében, ami szignifikáns, szoros, erős, növekvő korrelációval együtt jelenik meg. A tevékenység idejében ($p=0,846$, $t'=-0,200$; $p=0,015^{**}$, $r=0,773$) megmutatkozó pozitív irányú különbség nem szignifikáns az egymintás t-próba alapján, azonban az eredmény korrelációja szignifikánsan erős, magas, növekvő.

A keresztbe nem tett láb esetében csupán a teljes idő ($p=0,086$, $t=-1,785$; $p=0,006^{**}$, $r=0,517$) mutat szignifikanciát, az összes megjelenési száma ($p=0,545$, $t=0,614$; $p=0,173$, $r=0,389$) szignifikáns különbséget nem jelez, azonban a teljes idő esetében a különbség korrelációja közepesen erős.

A harag érzelmének megnyilvánulása a fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokon részt vevő gyerekek esetében az egymintás t-próba eredményei alapján sem a teljes idő ($p=0,556$, $t=0,839$; $p=0,000^{**}$, $r=-1,000$), sem a teljes szám ($p=0,795$, $t'=0,333$; $p=0,000^{**}$, $r=-1,000$) alapján nem szignifikáns, azonban csökkenést mutat, a korreláció pedig mindkét esetben nagyon magas, és az egyes értékek csökkenő egyenesen vannak.

A fejlesztő e-biblioterápiás csoportokban a gyerekek szignifikánsan többször ($p=0,006^{**}$, $t=-3,012$; $p=0,053$, $r=0,384$) és hosszabb ideig ($p=0,000^{**}$, $t=-4,157$; $p=0,663$, $r=-0,090$) mosolyogtak a foglalkozássorozat végén, mint az elején, az eredmény azonban szignifikáns korrelációt nem mutat.

A verbális megnyilvánulási formák közül a diákok esetében a kérdezés többször ($p=0,556$, $t=-0,595$; $p=0,000^{**}$, $r=-0,579$) és hosszabb ideig ($p=0,654$, $t=-0,453$; $p=0,000^{**}$, $r=-0,596$) történt meg, mindkét eredmény szignifikáns, közepesen magas korrelációt mutat.

A fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások esetében a tanárok megfigyelése csupán egyetlen szignifikáns különbséget mutat a foglalkozássorozat folyamán, ez a nonverbális nemek közé sorolható fejrázás, amely adatokra elvégzett egymintás t-próba szignifikáns különbséget nem mutat, azonban azt láthatjuk, hogy mind számában ($p=0,605$, $t=0,714$; $p=0,000^{**}$, $r=-1,000$), mind idejében ($p=0,689$, $t=0,530$; $p=0,000^{**}$, $r=-1,000$) csökkent ennek a metakommunikációs formának a megjelenése, és mindez szignifikáns, szoros korrelációt mutat csökkenő egyenesen.

Összefoglalva a videofelvételek bekódolt adataira elvégzett egymintás t-próba eredményeit, az adatok azt mutatják, hogy a fejlesztő biblioterápiás csoportokban a diákok metakommunikációja egyre nagyobb nyitottságot mutat, hiszen egyre kevesebb alkalommal és rövidebb ideig tették karba a kezüket, és a keresztbe tett láb megjelenése is rövidebb ideig volt megfigyelhető, azonban a keresztbe tett láb többször fordult elő a foglalkozássorozat végén, mint az elején. Az egyetértés nonverbális jelzése, a fejbólintás, és az egyet nem értés jele, a fejrázás kevesebb alkalommal, azonban hosszabb ideig fordult elő. A harag nem jelent meg olyan számban, hogy az adatokra az egymintás t-próba elvégezhető legyen, a mosolygások száma és ideje viszont csökkent. A verbális megnyilvánulásaik vizsgálata során azt láthatjuk, hogy egyre kevesebb alkalommal egyre rövidebb ideig beszéltek, és a kérdések idejének megfigyelése esetén ugyanezt a csökkenést láthatjuk, azonban az adatok azt mutatják, hogy többször kérdeztek a foglalkozássorozat végén, mint az elején.

A fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokat vezető tanárok metakommunikációjában a karba tett kéz, keresztbe tett láb, a fejrázás és a harag nem jelent meg olyan nagy számban, hogy az az egymintás t-próba által vizsgálható legyen. A pozitív megerősítést jelző fejbólintás kevesebb alkalommal és rövidebb ideig jelent meg, és ugyanígy csökkenést láthatunk a mosolygással töltött időben is, míg a mosolygások száma növekedést mutat. A foglalkozásvezetők verbális kommunikációját vizsgálva azt láthatjuk, hogy a foglalkozássorozat előrehaladtával kevesebbet és rövidebb ideig beszéltek és kérdeztek.

A fejlesztő e-biblioterápiás csoportok diákjai esetében a nonverbális nemek megjelenésének vizsgálata során azt az eredményt mutatja, hogy a tanulók a foglalkozássorozat végén kevesebb alkalommal, azonban hosszabb ideig tették keresztbe a karjukat, lábukat pedig kevesebb alkalommal rövidebb ideig keresztetkötötték, ami részükről egyre nagyobb fokú nyitottságra utal. A nem-verbális pozitív megerősítés, a fejbólintás többször és hosszabb ideig jelent meg a foglalkozásokon, az egyet nem értés nonverbális megjelenési formája, a fejrázás szintén többször és hosszabb ideig jelent meg, ami arra a feltételezésre enged következtetni, hogy a visszajelzés, az

elhangzottakra történő reagálás aránya egyre nagyon számban jelent meg a foglalkozássorozat előrehaladtával. Verbális megnyilvánulásaik megfigyelése pedig azt mutatja, hogy a foglalkozássorozat során egyre gyakrabban és hosszabb ideig beszéltek és kérdeztek, véleményüket egyre hosszabban fejtették ki, amely alapján feltételezhetjük, hogy a gyerekek egyre jobban megbíztak egymásban és a foglalkozásvezetőben, megosztották gondolataikat, és egyre nagyobb érdeklődést mutattak egymás iránt. Ezzel egyidejűleg a harag megnyilvánulási formái egyre ritkábban és rövidebb ideig voltak megfigyelhetők, míg a mosolygások ideje és száma is növekedett.

A fejlesztő e-biblioterápiás csoportokban a tanárok metakommunikációs jelzései közül a karba tett kéz olyan kis számban jelent meg, hogy az adatokra az egymintás t-próba el sem volt végezhető, a keresztbe tett láb pedig egyre ritkábban és rövidebb ideig jelent meg. A nonverbális pozitív megerősítés, fejbólintás száma és ideje növekedett, míg az egyet nem értés kifejezésére alkalmas fejrázás száma és ideje csökkent. A harag megnyilvánulása a karba tett karhoz hasonlóan nem volt mérhető, a mosolygás száma és ideje azonban növekedett. A verbális megnyilvánulások megfigyelése pedig esetükben azt mutatja, hogy egyre rövidebb ideig és kevesebbet beszéltek, valamint a kérdések feltételére fordított idő is csökkent, azonban számuk minimális növekedést mutat. Ezek az adatok tehát azt jelzik, hogy a foglalkozásvezetők nonverbális kommunikációjukkal azt sugallták a foglalkozáson részt vevő diákoknak, hogy nyitottak feléjük, érdekli őket az tanulók véleménye, a foglalkozássorozat során pedig verbális megnyilvánulásaik számát és idejét folyamatosan csökkentették, ezzel is teret adva a foglalkozás résztvevői számára.

2.8.2.2 Kétmintás t-próba

A fejlesztő biblioterápiás és fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokat tartó csoportok megfigyelése során nyert adatokra elvégzett kétmintás t-próba eredményei olvashatók az alábbiakban. A kétmintás t-próba előfeltételeként elvégzett F-próba eredményei láthatók a táblázatban.

A 15. sz. mellékletben található táblázat alapján megállapítható, hogy a szóráshomogenitás feltétele teljesül, melynek bizonyítéka, hogy a Levene-statisztika nem szignifikáns. A szóráshomogenitás feltétele a szürke háttérrel jelzett értékek esetében azonban nem teljesül, ugyanis a Levene-teszt ezekben az esetekben szignifikáns. Ezen esetekben a kétmintás t-próba előfeltétele nem teljesül, ezért a lenti táblázatban a szürke háttérrel kiemelt cellákban a Welch-féle d-próba, míg a jelöletlen cellákban az elvégzett kétmintás t-próba eredményei⁴⁷ láthatók.

⁴⁷ Az egyes kategóriákra vonatkozó eredményeket a 15. sz. mellékletben található Videós interakcióelemzés (F-próba) elnevezésű táblázat tartalmazza.

A 2. foglalkozáson mért adatokra elvégzett kétmintás t-próba, valamint Welch-féle d-próba eredményei azt mutatják, hogy a diákok esetében a két csoport – a fejlesztő biblioterápiás és fejlesztő e-biblioterápiás – átlaga szignifikáns különbséget mutat a karba nem tett kéz megjelenése esetén, melynek összideje ($p=0,001^{**}$, $d=-3,351$) nőtt, míg összes megjelenési száma ($p=0,013^{**}$, $t'=2,562$) csökkent. Mindkét eredmény szignifikáns, tehát a két adathalmaz különbözősége 99%-os valószínűséggel nem a véletlennek tudható be. A karba nem tett kéz sokkal hosszabb ideig jelent meg a fejlesztő e-biblioterápiás csoportban, mint a fejlesztő biblioterápiásban. A megjelenés számát tekintve azonban az arány éppen fordított, a fejlesztő biblioterápiás csoportban több alkalommal tették keresztbe a karjukat a diákok.

Szignifikáns különbség figyelhető meg a keresztbe tett láb esetében is, a megfigyelés alapján a fejlesztő e-biblioterápiás csoportokban gyakrabban ($p=0,017^{**}$, $d=-2,458$) és hosszabb ideig ($p=0,046^{**}$, $t'=-2,028$) tették keresztbe a lábukat a diákok, mint a fejlesztő biblioterápiásban.

A keresztbe nem tett láb esetében szignifikáns különbség csupán a teljes időben mutatkozik ($p=0,021^{**}$, $t'=-2,358$), ami azt mutatja, hogy a fejlesztő e-biblioterápiás csoportokban hosszabb ideig nem tették keresztbe a lábukat a diákok, mint a fejlesztő biblioterápiásban. A cselekvésforma összes megjelenési számában ($p=0,101$, $d=-1,666$) ugyanez az arány jelenik meg, azonban a különbség nem szignifikáns.

A fejlesztő e-biblioterápiás csoportban szignifikánsan hosszabb ideig ($p=0,025^{**}$, $d=-2,299$) mosolyogtak összesen, mint a fejlesztő biblioterápiásban. A mosolygás számszerűen is többször fordult elő ($p=0,244$, $d=-1,180$) ezekben a csoportokban, a különbség azonban nem szignifikáns.

Szintén szignifikáns különbség figyelhető meg a beszéd idejében ($p=0,000^{**}$, $d=-3,810$) is, a fejlesztő e-biblioterápiás csoportokban hosszabb ideig beszéltek a diákok, mint a fejlesztő biblioterápiásban. A beszéd számában ($p=0,903$, $t'=-0,123$) is ugyanez az arány figyelhető meg, azonban ez a különbség nem szignifikáns.

A 2. foglalkozáson a tanárok esetében szignifikáns különbség nem mutatkozik a fejlesztő biblioterápiás és fejlesztő e-biblioterápiás csoportok között.

A 6. foglalkozáson szignifikáns, nem a véletlennek betudható különbség figyelhető meg a két beavatkozási csoport között. A fejlesztő e-biblioterápiás csoportban a diákok többször ($p=0,020^{**}$, $t'=2,387$) és hosszabb ideig ($p=0,002^{**}$, $d=-3,221$) tették karba a kezüket, mint a fejlesztő biblioterápiás csoportban.

Szignifikáns különbség mutatkozik a karba nem tett kéz kategória esetében is, a fejlesztő e-biblioterápiás csoport diákjai esetében hosszabb ideig ($p=0,000^{**}$, $d=-6,066$) fordult elő a fent említett cselekvései forma, mint a fejlesztő biblioterápiásokéban, a kategória megjelenési száma azonban csökkent ($p=0,228$, $t'=1,217$), azonban ez utóbbi különbség nem szignifikáns.

A keresztbe tett láb esetében nem a véletlennek betudható, szignifikáns különbség figyelhető meg a diákok keresztbe tett lábának megfigyelésekor, ugyanis a tanulók a fejlesztő e-biblioterápiás csoportban szignifikánsan hosszabb ideig ($p=0,000^{**}$, $d=-4,492$) tették keresztbe a lábukat, mint a fejlesztő biblioterápiás csoportok diákjai, azonban kevesebb alkalommal ($p=0,698$, $t'=0,390$) volt megfigyelhető ez a cselekvésforma, bár nem szignifikáns módon.

A keresztbe nem tett láb a fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások diákjai esetében szignifikánsan hosszabb ideig ($p=0,000^{**}$, $t'=-4,570$) történt meg, valamint a cselekvésforma előfordulásának száma ($p=0,239$, $t'=-1,189$) is magasabb, bár szignifikáns különbséget nem mutat.

A 6. foglalkozáson a gyerekek szignifikánsan kevesebb alkalommal ($p=0,019^{**}$, $t'=2,414$) és kevesebb ideig ($p=0,035^{**}$, $d=2,162$) mosolyogtak a fejlesztő e-biblioterápiás csoportban, mint a fejlesztő biblioterápiásban.

Szignifikánsan hosszabb ideig ($p=0,027^{**}$, $t'=-2,261$) beszéltek a gyerekek a fejlesztő e-biblioterápiás csoportban, valamint több alkalommal ($p=0,414$, $t'=-0,823$) osztották meg véleményüket társaikkal, azonban ez a különbség nem szignifikáns.

A diákok szignifikánsan többször ($p=0,007^{**}$, $d=-2,963$) és hosszabb ideig ($p=0,019^{**}$, $d=-2,555$) kérdeztek a fejlesztő e-biblioterápiás csoportokban, mint a fejlesztő biblioterápiásban.

A foglalkozást vezető pedagógusok a 6. foglalkozáson szignifikánsan hosszabb ideig ($p=0,000^{**}$, $d=-4,492$) tették keresztbe a lábukat a fejlesztő e-biblioterápiás csoportban, azonban, bár nem szignifikánsan, de kevesebb alkalommal ($p=0,698$, $t'=0,390$) volt megfigyelhető ez a viselkedésforma⁴⁹.

Összefoglalva, a 2. foglalkozások közötti különbségeket azt mondhatjuk, hogy a diákok a fejlesztő e-biblioterápiás csoportokban kevesebb alkalommal, azonban hosszabb ideig tették karba a kezüket, lábukat azonban hosszabb ideig és többször tették keresztbe, mint a fejlesztő biblioterápiás csoportok diákjai. A fejbólintás kevesebb alkalommal, azonban hosszabb ideig jelent meg, míg a fejrázás rövidebb ideig és kevesebb alkalommal. A harag és a mosoly is többször fordult elő és

⁴⁹ Az egyes kategóriákra vonatkozó eredményeket a 16. sz. mellékletben található Videós interakcióelemzés (kétmintás t-próba, Welch-féle d-próba) elnevezésű táblázat tartalmazza.

hosszabb ideig a fejlesztő e-biblioterápiás csoportokban. A verbális megnyilvánulások tekintetében a megfigyelés adatai alapján a fejlesztő e-biblioterápiás csoportokban a diákok többször és hosszabb ideig beszéltek és kérdeztek, mint a fejlesztő biblioterápiásban.

A fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokat vezető tanárok a 2. foglalkozáson többször és hosszabb ideig tették karba a kezüket és keresztbe a lábukat, mint a fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokat vezetőik. Kevesebb alkalommal és rövidebb ideig bólogtak a fejükkel a pozitív megerősítés érdekében, többször, azonban rövidebb ideig rázták nemleges válasza a fejüket. Többször, azonban rövidebb ideig mosolyogtak, mint a fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokat vezetőik. A harag megnyilvánulása nem volt megfigyelhető a tanárok részéről a foglalkozás során. Verbális megnyilvánulásaikban azt láthatjuk, hogy többet beszéltek és hosszabb ideig, valamint többet kérdeztek, azonban rövidebb ideig, mint a fejlesztő biblioterápiás foglalkozásvezetők.

A 6. foglalkozáson a fejlesztő e-biblioterápiás csoportban a diákok kevesebb alkalommal, azonban hosszabb ideig tették karba a kezüket, és ugyanez az arány figyelhető meg a keresztbe tett láb esetében is, kevesebb alkalommal, azonban hosszabb ideig tették keresztbe a lábukat a foglalkozás során. Rövidebb ideig, azonban gyakrabban bólogtak fejükkel megerősítve azt, ami elhangzott, valamint a fejrázás, mely az egyet nem érzés kifejezésére szolgáló metakommunikációs forma, több alkalommal, azonban rövidebb ideig volt látható a felvételeken. A fejlesztő e-biblioterápiás csoportban a diákok kevesebb ideig és kevesebb alkalommal mosolyogtak, mint a fejlesztő biblioterápiásban. A diákok többet és hosszabb ideig beszéltek, valamint többször és hosszabb ideig kérdeztek.

A foglalkozásvezetők a 6. foglalkozáson a fejlesztő e-biblioterápiás csoportban több alkalommal és hosszabb ideig tették karba a kezüket, és keresztbe a lábukat, többször és hosszabb ideig bólogtak egyetértésük, megerősítésük nonverbális jeleként, valamint rázták a fejüket egyet nem értésük kifejezésekként. A tanárok többet és hosszabb ideig mosolyogtak, mint a fejlesztő biblioterápiás csoportban. A verbális kommunikációjukat vizsgálva azt láthatjuk, hogy többet és hosszabban beszéltek, és rövidebb ideig és kevesebb alkalommal kérdeztek, mint a fejlesztő biblioterápiás foglalkozást vezető tanártársaik.

2.8.3 Videonaplók tartalomelemzése

A foglalkozások végén a beavatkozási csoportokban részt vevő diákok arról számolnak be, hogy

- a foglalkozáson jól érezték magukat
- a foglalkozáson leginkább a játékok és a beszélgetés tetszett nekik
- a foglalkozáson legkevésbé a foglalkozás időpontja tetszett
- meg tudják fogalmazni a történet tanulságát
- össze tudják foglalni röviden, hogy miről szólt a történet
- a legrokonszenvesebb szereplője a műnek számukra a pozitív karakter
- a legkevésbé rokonszenves szereplője a műnek számukra a negatív karakter
- megfogalmazzák, hogy mit tanultak az adott foglalkozáson

A videonaplók a kutatás fontos részét képezik, mert képet mutatnak a tanulók érzelmi attitűdjéről a kutatással, az elhangzott művekkel és azok szereplőivel kapcsolatban, illetve arról, hogy a kísérletben résztvevők megértették-e a történeteket, és megfogalmazódott-e bennük valamilyen tanulság (Gulyás, 2017).

A naplókat a tanulók közvetlenül a foglalkozások után mondták fel, amelyet videofilm formájában rögzítettek. A videók nem kerültek szöveges átírássra, a MAXQDA tartalomelemző szoftver segítségével rendeltük egymás mellé a videórészleteket és a kódokat induktív módon. Kvalitatív elemzéssel a kondenzációt és a kategorizációt vizsgáltuk. A videóanyagok feldolgozása a MAXQDA tartalomelemző szoftverrel, induktív módon történt. A személyi trianguláció biztosította a megbízhatóságot az intrakódolás által, ami során a felvételek véletlenszerűen kiválasztott 40%-a két kódoló által lett kódolva. A kódolások jelentős mértékű eltérést nem mutatnak ($\kappa=0,8$), a további elemzések elvégezhetőek (Gulyás, 2017). A manuális kódolás során a Grounded Theory⁵⁰ kódolási mechanizmusát követtük, amely Kucsera szerint „empirikus adatokon nyugvó, azokból szisztematikus módszertani lépésekkel generált mezoelméletek létrehozására kidolgozott eljárás. A megalapozott elmélet lényege a társadalomtudományi kutatás adataiból szisztematikus módon kinyerhető elmélet” (Kucsera, 2008, pp. 92-93.).

A tanulóknak segítségül egy 8 tételből álló kérdéssort állítottunk össze, amely segítette őket abban, hogy a foglalkozásról kialakult képüket számunkra teljességre törekvően megfogalmazhassák, azonban nem volt kötelező jellegű a válaszadás. Ezek a kérdések az alábbiak voltak:

1. *Hogy érezted magad a mai foglalkozáson?*
2. *Mi tetszett a mai foglalkozáson leginkább?*
3. *Mi nem tetszett a mai foglalkozáson?*

⁵⁰ Grounded Theory, vagy más néven megalapozott elmélet, lehorgonyzott elmélet.

4. *Miről szólt röviden a történet?*

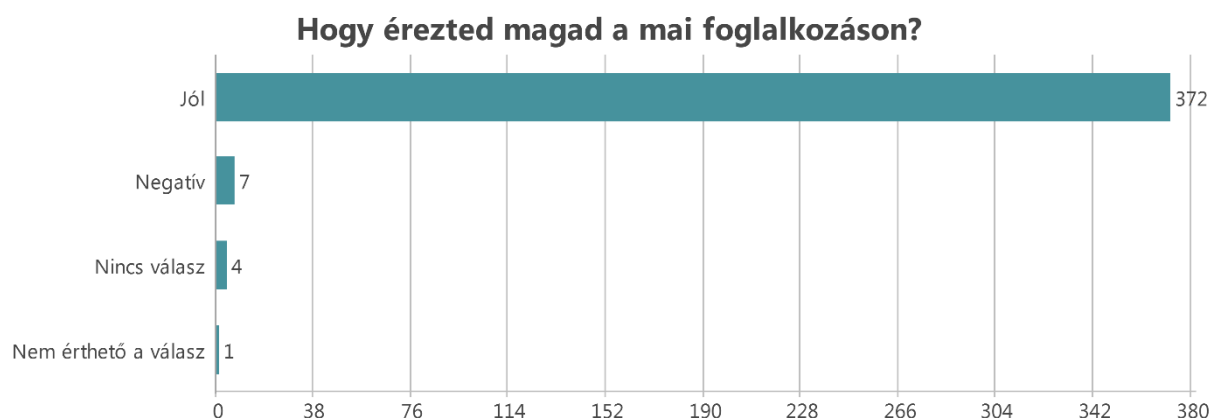
5. *Volt a történetnek tanulsága?*

6. *Melyik volt a legrokonszenvesebb szereplő a műben? Miért?*

7. *Melyik szereplő volt a legellenségesebb a műben? Miért?*

8. *Tanultál valamit a mai foglalkozáson? Ha igen, mit?*

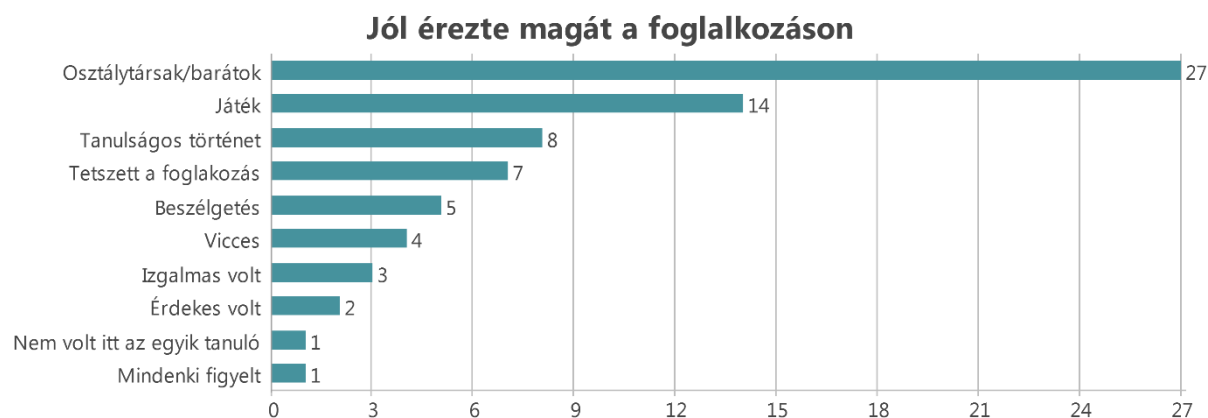
Az alábbiakban bemutatom, hogy a hat foglalkozás során készített videonaplókban (N=376) a foglalkozásokon részt vevő gyerekek miről számoltak be⁵¹. Az elkészült videonaplók száma maximálisan 480 lett volna abban az esetben, ha minden foglalkozáson minden gyerek rögzíti ezen formában a gondolatait, azonban ez a hiányzások miatt nem teljesülhetett, illetve voltak olyan esetek, amelyek során a gyerekek nem szerették volna elmondani véleményüket a foglalkozás végén. Az iPades rögzítés esetében előfordult, hogy bár elkészítette a felvételt a tanuló, amikor visszanézte, nem felelt meg saját elvárásainak, ezért törölte. A tervezett és elkészített videonaplók közötti különbség ezen okokból született.



15. ábra *Hogy érezték magukat a diákok a foglalkozás során?*

Az első kérdés (15. ábra) a tanuló érzelmi viszonyulását veszi górcső alá, a válaszok közül 1 nem volt érthető, 4 esetben nem válaszolt a kérdésre az adott diák, és 7-szer fogalmaztak meg negatív érzéseket. Ahogyan az a diagramon is látható, kiemelkedően sok válaszban, 372 esetben volt a válasz a kérdésre pozitív, mondták a diákok, hogy jól érezték magukat. Ezen válaszok a diagramon látható adatok szerint oszlottak el, illetve a fennmaradó 300 esetben hallhattuk a felvételeken indoklás nélkül, hogy jól érezték magukat.

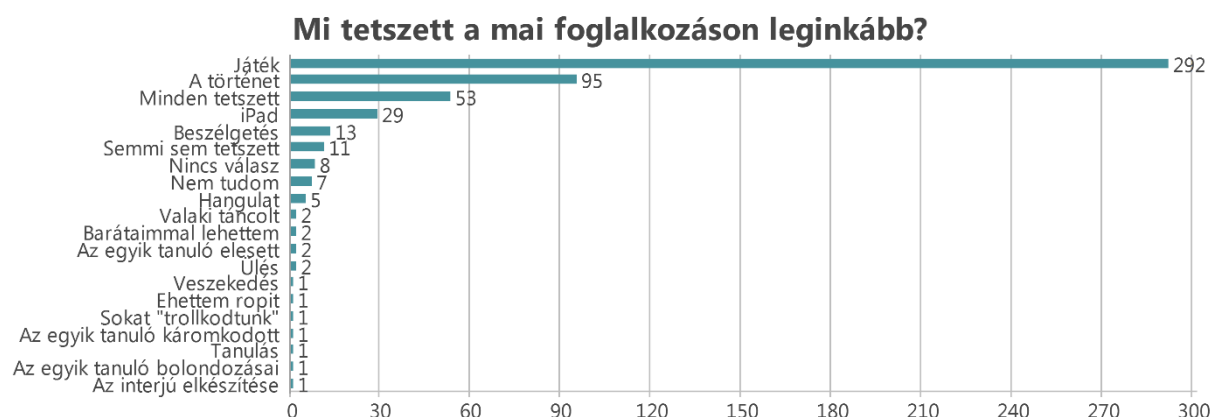
⁵¹ Az egyes foglalkozásokon felhasznált művek és játékok az 1. sz. mellékletben találhatók. A videonaplók elkészítését támogató, segítő kérdések az 5. sz. mellékletben is megtekinthetők.



16. ábra Miért érezték jól magukat a diákok a foglalkozás során?

A legtöbb alkalommal megjelenő ok a pozitív érzésekre (16. ábra), hogy találkozhattak, időt tölthettek el osztálytársaikkal, barátaikkal, jobban megismerhették egymást a tanórákon kívül. A foglalkozásokhoz kapcsolódó játék is gyakran jelent meg a beszámolókbán, tetszett nekik, gyakran szívesen folytatták volna tovább is, többször fogalmazták meg, hogy vicces volt, esetleg az is, hogy a játék során valaki „mókásan” esett el. Néhány beszámolóban megjelent, hogy tetszett a tanulságos történet vagy éppen a beszélgetés. A beszélgetés az osztálytársakkal kapcsolatosan is gyakran megjelent. Egy esetben megjelent, hogy azért volt jó az egyik foglalkozás, mert az egyik tanuló, aki rendszerint részt vesz a foglalkozáson, éppen akkor nem volt ott, ugyanis meg szokta zavarni a foglalkozást, eltereli a figyelmüket, és ez zavaró volt a többiek számára.

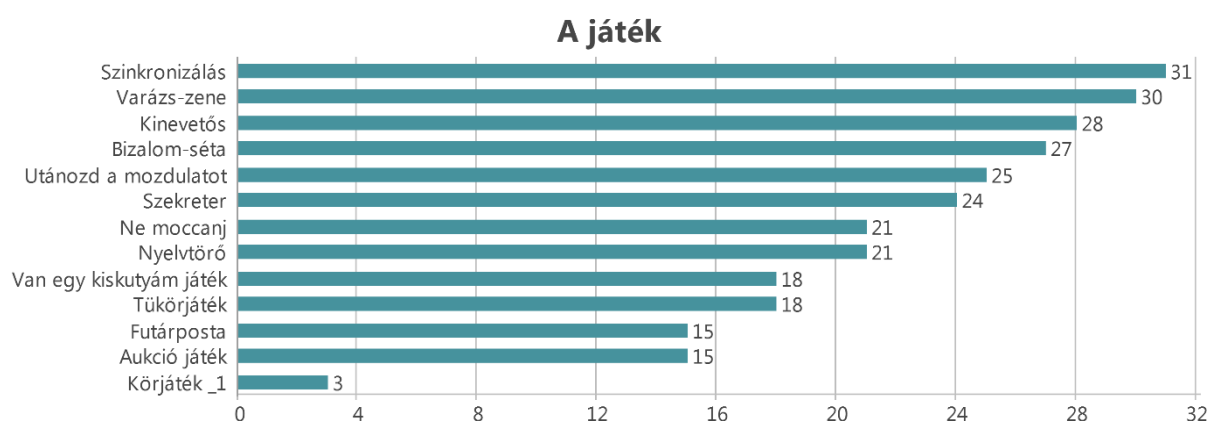
A második kérdés, miszerint *Mi tetszett a mai foglalkozáson leginkább?*, a tanuló preferenciáit vizsgálja, a kérdésre adott válaszok a 17. ábrán látható adatok szerint oszlanak meg.



17. ábra Mi tetszett a diákoknak a foglalkozás során leginkább?

Az egyik leggyakrabban megjelenő válasz, hogy az iPad tetszett nekik leginkább. Néhány esetben észrevehető volt, hogy a tableten történő képregénykészítést is játéknak nevezték, így néhány

esetben egyértelműen nem volt elkülöníthető, hogy a játék alatt a foglalkozás előtt és közben játszott játékot értik, vagy a beszélgetést indukáló képregény készítését iPad segítségével. A kódolás során minden bizonytalan esetben az alapján lett a szövegrészlet bekódolva, hogy az adott gyerek mit mondott. Ha a játék alatt ki nem mondva a tableteezést értette, játékként lett kódolva. Ennek fényében az iPad kategória valószínűleg több alkalommal jelenhetett meg az interjúkban ilyen módon. Többször kiemelték videonaplóikban a diákok, hogy a beszélgetés tetszett nekik leginkább a foglalkozáson. Többen kiemelték, hogy a foglalkozás hangulata tetszett leginkább. A leggyakrabban megjelenő válaszok a kérdésre a játék és a történet voltak, így ezek további kategóriákba sorolhatók.

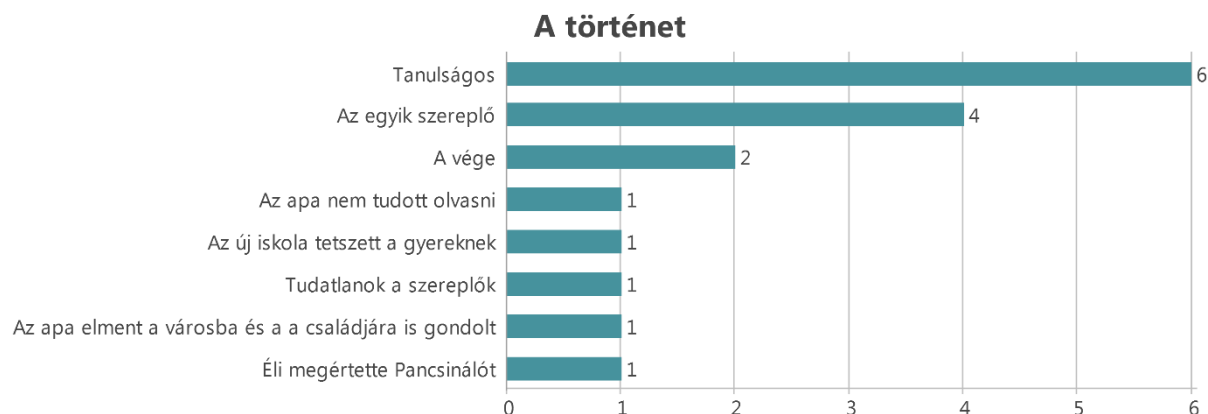


18. ábra Mely játékok tetszettek a gyerekeknek?

A 18. ábrán azt láthatjuk, hogy az összes játék nagy népszerűségnek örvendett⁵². 16 esetben nem nevezték meg, hogy melyik játék tetszett nekik, csak annyit mondtak, hogy a játék. Érdekes, hogy a szinkronizálás játék jelent meg a beszámolóikban leggyakrabban, ennek a játéknak az elsődleges célja ugyanis az volt, hogy a gyerekek megtanuljanak tudatosan odafigyelni egymás metakommunikációs jelzéseire és azokat közvetítsék társaik felé. A játék során a pár kiválasztása nagyon fontos volt, hiszen ez a bizalom jelképe is volt. Bízniuk kellett abban, hogy az a társuk, akit választottak, felismeri, hogy mit szeretnének kifejezni, és hangjuk lesz. A varázs-zene játék volt a második legnépszerűbb, amely az előző játékhoz hasonlóan azt igényelte, hogy odafigyeljenek egymás jelzéseire. Egy dúdolt dallam hangerejének növekedésével tudták egymást irányítani, hogy megtalálják, a teremben hol és mit kell csinálniuk. A harmadik legnépszerűbb játék a kinevetős volt, amely során a diákoknak el kellett érniük, hogy a velük szemben állót nevetésre kellett bírni. A felszabadultság érzésének közös megélését, s annak pozitív hatásait számos kutatás támasztja alá. A nevetésnek tehermentesítő hatása van (Bagdy, 2007), valamint ez a megnyilvánulási forma

⁵² Az egyes foglalkozásokon alkalmazott játékok részletes leírása az 1. sz. mellékletben érhető el.

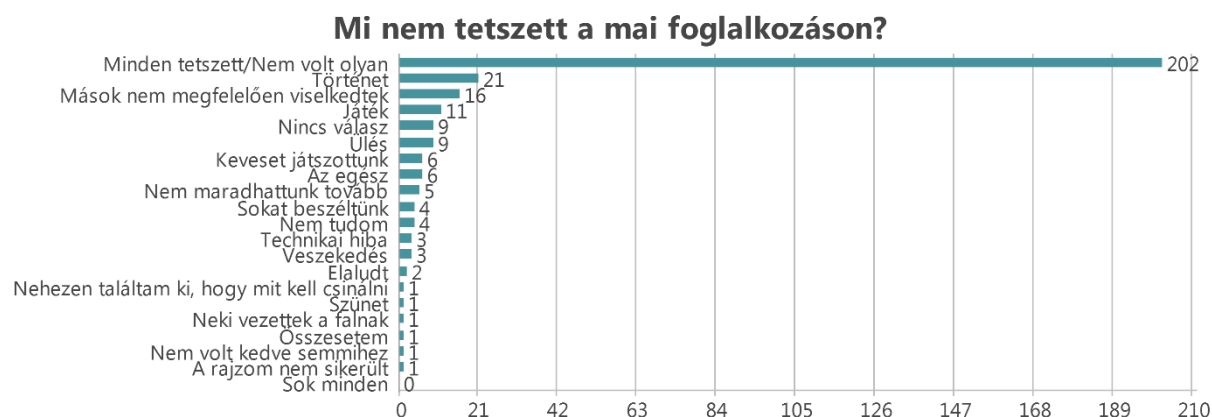
a szociális kötődés eszköze, mely „nagyon fontos szerepet tölt be az ember szociális interakcióiban” (Dunbar, 2006).



19. ábra Miért tetszett a történet?

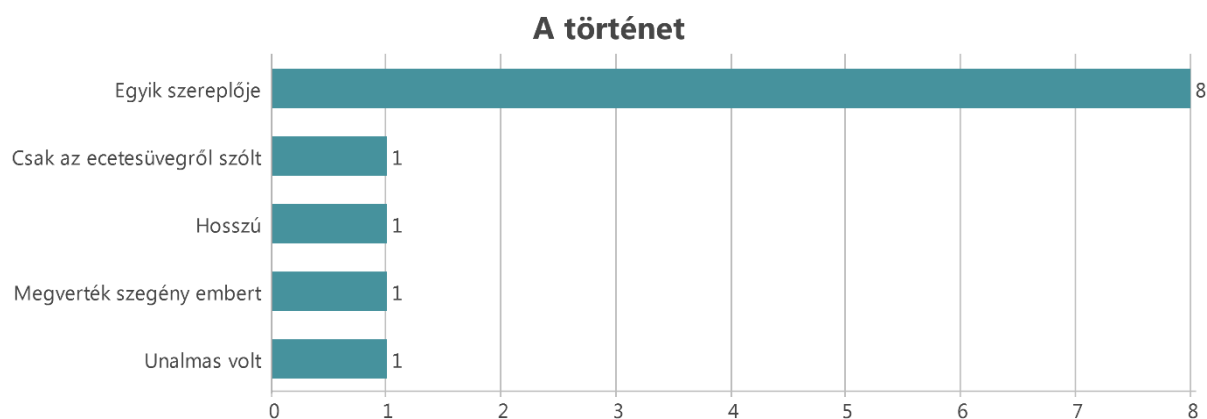
A történet 95 alkalommal jelent meg a beszámolóokban, amely esetekben arról beszéltek a diákok, hogy a történet tetszett a foglalkozáson leginkább. A foglalkozásokon részt vevő gyerekek 17 esetben magyarázták meg válaszukat, a fennmaradó 78 alkalommal nem magyarázták meg, hogy miért tetszett nekik a történet. Az indokok között az első helyen az állt, hogy tanulságosnak ítélték a meghallgatott történetet, a második legnépszerűbb ok a történet esetében az volt, hogy az egyik szereplő szimpatikus volt a diákok számára. Egy alkalommal jelent meg, hogy az tetszett a gyerekeknek, hogy amikor az apa elment a városba, akkor is gondolt a családjára, és mindenkinek vitt valamilyen ajándékot. Szintén megjelent, hogy a történet azért tetszett leginkább, mert Pancsinelló talált valakit Éli személyében, aki meghallgatta, megértette őt (19. ábra).

A harmadik kérdés az volt, hogy *Mi nem tetszett a mai foglalkozáson?*, azt vizsgálja, hogy melyek voltak azok az elemek a foglalkozás során, amelyek nem tetszettek az azon résztvevőknek (20. ábra).



20. ábra Mi nem tetszett a diákoknak a foglalkozás során?

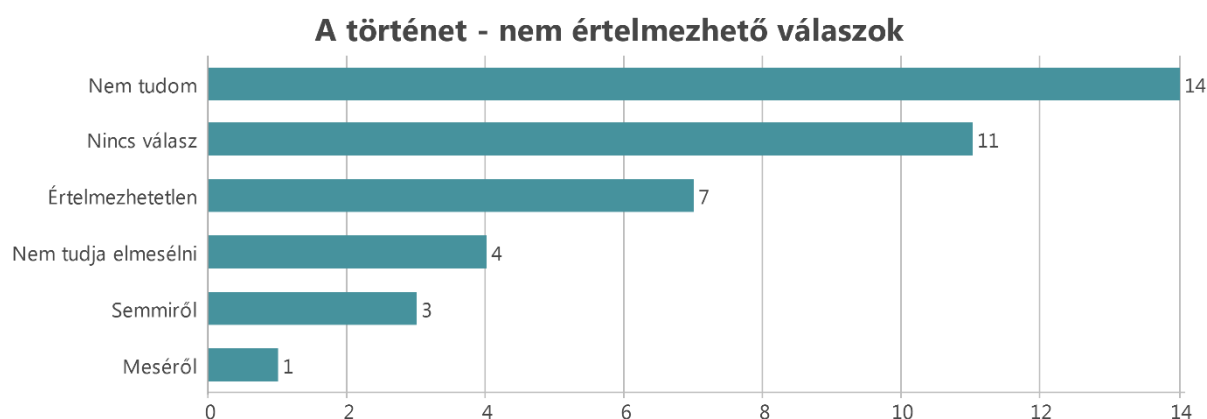
Kiemelkedően sokan mondták azt, hogy nem volt olyan, ami nem tetszett volna neki, illetve válaszolták azt a kérdésre, hogy minden tetszett nekik. Ezzel párhuzamosan 6-an mondták azt, hogy nem volt olyan a foglalkozáson, ami tetszett volna nekik. A második dolog, ami legkevésbé tetszett a foglalkozáson résztvevőknek, az a történet volt. Érdekes, hogy pontosan ugyanannyi alkalommal jelent meg a beszámolókból a történet úgy, hogy ez tetszett a legjobban, és úgy, hogy ez tetszett legkevésbé. Ezért ennél a kategóriánál is részletesen vizsgáltam meg, hogy mi volt az oka mindennek. A harmadik helyen jelent meg, hogy mások nem megfelelő viselkedése nem tetszett nekik, mert ezzel gyakran elterelték a figyelmet, megzavarták a figyelmet, szándékosan viselkedtek rendbontó módon. 292 alkalommal jelent meg a videonaplókban, hogy tetszett a gyerekeknek a játék, és 11-szer nyilatkoztak arról, hogy nem nyerte el tetszésüket, illetve mindezek mellett további 6 alkalommal válaszolták azt, hogy nem tetszett nekik, hogy nem folytathatták a játékot tovább. A bizalomjáték esetében megjelent a válaszok között, hogy az, akit választott, az nekivezette a falnak, és ez mennyire rosszul esett neki, mert bízott abban, akit választott és csalódnia kellett.



21. ábra Miért nem tetszett a diákoknak a történet?

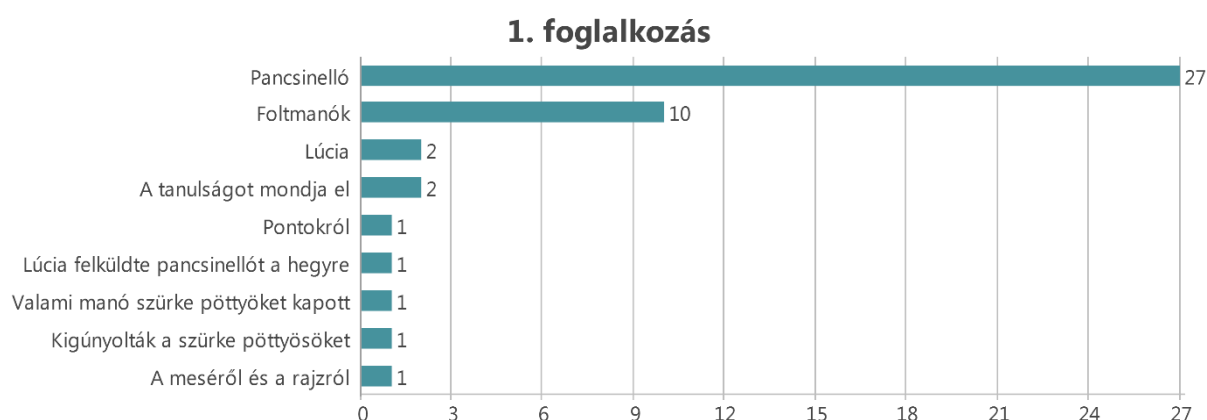
9 esetben nem indokolták meg a gyerekek, hogy miért nem tetszett nekik a történet. A leggyakoribb oka a nemtetszésnek az volt, hogy az egyik szereplő viselkedésével nem értettek egyet. Ez a szereplő 3 esetben az 5. foglalkozáson megismert Móricz Zsigmond: A füttyös kisfiú című művének tanára volt, aki csúfnevet adott az egyik tanítványának. Egy-egy alkalommal jelent meg a videonaplókban, hogy hosszú, illetve unalmas volt. 2 esetben a történet egyéni értelmezése miatt nem tetszett az a diákoknak. Az egyik esetben, a Kam tükre című koreai népmesét úgy értelmezték, hogy Kamot a családja megverte a tükör miatt. Az Öregasszony az ecetesüvegben című történet kapcsán egy esetben úgy gondolta az egyik diák, hogy az csak az ecetesüvegről szólt (21. ábra).

A negyedik kérdés (*Miről szólt röviden a történet?*) azt vizsgálja, hogy a tanulók képesek-e felidézni és megfogalmazni a foglalkozás előtt hallott történet lényegét (22. ábra).



22. ábra Miért nem tetszett a diákoknak a történet? – nem értelmezhető válaszok eloszlása

A válaszok 11,46%-a arra utal, hogy erre a tanulók nem képesek, illetve nem akarják megtenni. A válaszok történetenkénti megoszlása a diagramon látható adatok szerint alakult. A kérdéssel kapcsolatosan nem értelmezhető válaszok száma 40, ezek között a leggyakrabban elhangzó válasz a nem tudom volt. A nem értelmezhető válaszok magas számának több oka is lehet. A foglalkozásokra délután került sor, az órák után, valamint a foglalkozások is hosszúk voltak, így amikor véget ért, a diákoknak már nem mindig volt kedve hosszan kifejteni véleményüket.



23. ábra Miről szólt az 1. történet?

Az első foglalkozás során Max Lucado: Értékes vagy – Történet a foltmanókról című művét ismerték meg a résztvevők⁵³. A legtöbben arról beszéltek a videonaplójukban (23. ábra), hogy Pancsinellőről szólt a meghallgatott mű, néhányan csupán egyetlen kérdéssel válaszolták meg a kérdést, miszerint „Pancsinellőről”. A válaszok között többször megjelent, hogy a foltmanókról és az általuk alkalmazott értékelő-minősítő rendszerről. Néhány, a foglalkozáson részt vevő diák

⁵³ Lásd 1. sz. melléklet (5.1.1.)

szerint a történet középpontjában Lúcia állt, hiszen ő az a központi karakter, aki különleges tulajdonságokkal bír, és ezáltal válik érdekessé. Két diák a történet tanulságát fogalmazta meg saját szavaival, valamint érkeztek olyan rövidebb válaszok is, mint „pontokról”, „Lúcia felküldte Pancsinellót a hegyre”, „valami manó szürke pöttyöket kapott”, „kigúnyolták a szürke pöttyösöket”, egy fő szerint pedig „a meséről és a rajzról” szólt a történet. Ez utóbbi esetben vélhetően a kérdés félreértéséről lehetett szó, és nem a történetet, hanem a foglalkozást mesélte el, hogy az miről szólt.

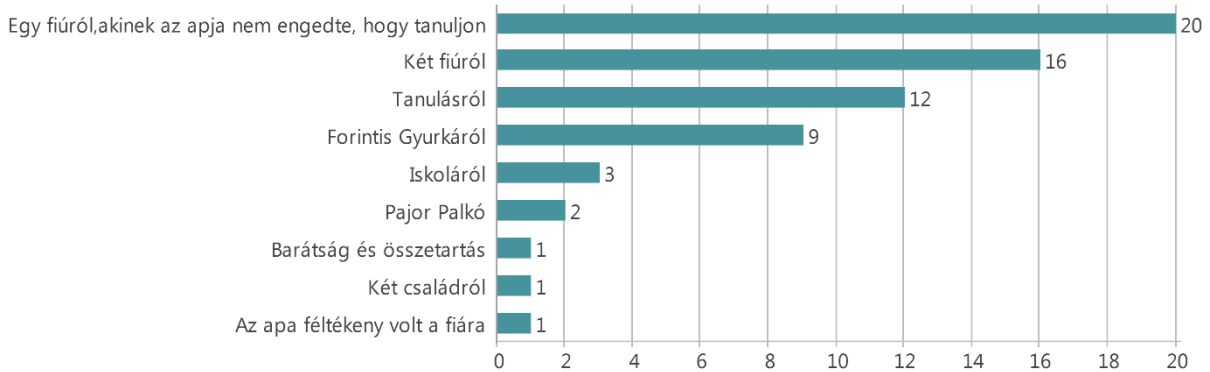


24. ábra Miről szólt az 2. történet?

A második foglalkozáson egy koreai népmesét ismertek meg a diákok, Kam tükre címmel⁵⁴. A videonaplókban a legtöbben részletesen elmondták, hogy miről szólt a meghallgatott mese (24. ábra). A foglalkozássorozat történetei közül ez volt az, amelyet a legtöbb diák részletesen elmesélt a videonaplójában. Érdekes volt a második foglalkozáson, hogy volt egy olyan videonapló, amelyben a rizslevet, amelyet a pap javasolt fogyasztásra akkor, amikor dühösnek érezzük magunkat, rizspálinkának értette. Ez a félrehallás megfigyelhető volt a foglalkozásokat rögzítő videofelvételeken is. Érdekes lenne annak megvizsgálása, hogy miért gondolják 6. osztályos gyerekek, hogy ha valaki ideges, akkor rizspálinkát kell innia, hogy megnyugodjon. A mű megértését akadályozta az, hogy a diákok egy része nem tudott attól a tényről elvonatkoztatni, hogy Kam és családja nem ismerték a tükröt. Mivel egy ma már elterjedt használati tárgyról van szó, nem értették, hogy ez hogyan történhetett meg. Illetve többen felvetették, hogy a család tagjai még soha nem látták saját magukat? Kam a városban egy kirakatüvegben látta meg magát, vagy egy tó víztükrén? Néhányan kiemelték, hogy Kam jó ember volt, mert mindenkinek vitt haza valamilyen ajándékot, amikor visszatért a városból.

⁵⁴ Lásd 1. sz. melléklet (5.1.2.)

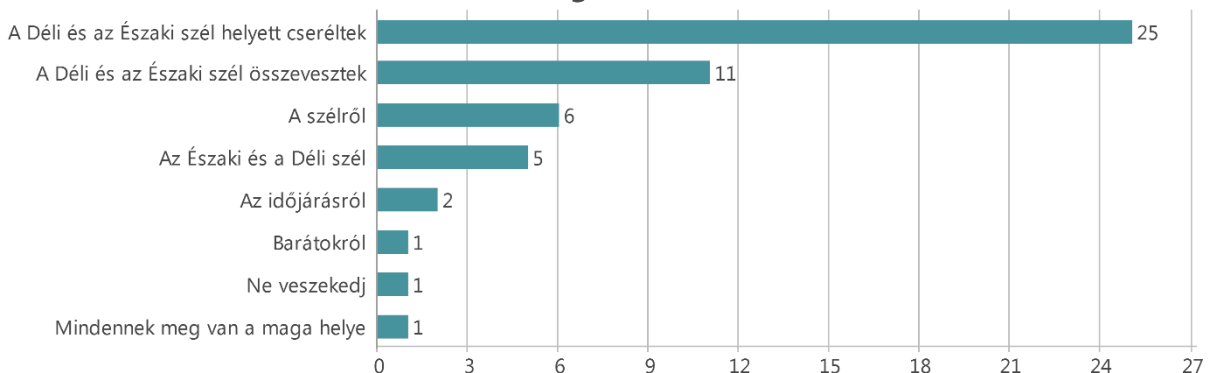
3. foglalkozás



25. ábra Miről szólt az 3. történet?

A harmadik foglalkozáson Móra Ferenc: A két forintos című művét⁵⁵ ismerték meg a diákok, videonaplóikban a legtöbben azt fejtették ki (25. ábra), hogy a történet egy fiúról szólt, akit az apja nem engedett tanulni. Szintén magas számban jelent meg a válaszok között, hogy két fiúról szólt a történet, az egyik szeretett volna iskolába járni, de az apja nem engedte, a másik pedig épp ellenkezőleg, nem akart iskolába járni, családja mégis kötelezte rá. Sokan kiemelték, hogy szerintük a tanulásról szólt a történet, még Gyurka apja is tanulhatott volna, volt, aki szerint saját hibájából tanult is, hiszen végül megengedte fiának, hogy tanuljon. Volt olyan vélemény, miszerint az apa féltékeny volt a fiára, mert neki volt lehetősége a tanulásra és az előre jutásra az életében, míg ő amiatt, hogy korábban nem tanult, csak disznókat őrizhetett. Erre vonatkozó rész azonban a történetben nem hangzott el, a szerint az apa ugyanis ugyanazt a sorsot szánja fiának, ami neki is jutott, és nem érti, miért nem elégszik meg annyival.

4. foglalkozás



26. ábra Miről szólt az 4. történet?

⁵⁵ Lásd 1. sz. melléklet (5.1.3.)

A negyedik foglalkozáson Lázár Ervin: Széllébélt című története⁵⁶ hangzott el a foglalkozás elején (26. ábra). A videonaplókban a gyerekek arról beszéltek leggyakrabban, hogy a déli és az északi szél helyet cseréltek, ezzel röviden összefoglalták a történet cselekményét, azonban a legtöbben nem tértek ki arra, hogy miután a két szél egymással helyet cserélt, és egymás feladatait látták el, még inkább kidomborodott az a tulajdonságuk, amit a másokban kritizáltak. Több esetben csak annyit mondtak a diákok, hogy a két szél összeveszett. Ez volt az egyik legnehezebben érthető történet a fiatalok számára, ugyanis itt szoros értelemben vett cselekmény alig történt, csupán helyet cseréltek. A történet inkább az érzelmekről, gondolatokról szólt, hogyan éljük meg érzelmeinket, hogyan tudjuk kifejezni magunkat, mennyire tudjuk beleképzelni magunkat másnak a helyébe. Ezt azonban a diákok nehezen vagy egyáltalán nem tudták videonaplókban megfogalmazni. Úgy tűnik, hogy az érzések szavakba öntése különösen nehéz volt számukra.



27. ábra Miről szólt az 5. történet?

Az ötödik foglalkozáson Móricz Zsigmond: A fütytös kisfiú című történetét⁵⁷ ismerték meg a foglalkozás résztvevői (27. ábra). A legtöbben el tudták mondani, hogy mi történet a műben. 3 esetben hangzott el a videonaplókban, hogy a történet arról szólt, hogy egy fiú elvesztette a szüleit. Ez abban a tekintetben érdekes, hogy ez a történet elején csupán fél mondat erejéig tűnik fel, majd a cselekmény tovahalad, néhány diák viszont úgy gondolta, hogy a történet arról szól, hogy egy gyerek elvesztette a szüleit, és emiatt történtek vele az események. Egy esetben a történet egészen egyedi értelmezését fejtette ki a tanuló, miszerint a kisfiút az apja – nem a keresztapja – azért íratta be egy nevelőintézetbe, mert az fütyült, tehát a nem megfelelő viselkedése azt a büntetést vonta maga után, hogy a családja nem akarta, hogy a közelükben maradjon.

⁵⁶ Lásd 1. sz. melléklet (5.1.4.)

⁵⁷ Lásd 1. sz. melléklet (5.1.5.)



28. ábra Miről szólt az 6. történet?

A hatodik foglalkozáson egy európai népmesével ismerkedtek meg a gyerekek, melynek címe Öregasszony az ecetesüvegben⁵⁸ volt (28. ábra). A legtöbben azt mondták videonaplóikban, hogy az öregasszony, aki egy ecetesüvegben élt, túl sokat akart, nem gondolta át kívánságait, és azt sem, hogy az, amit kíván, mivel jár. Ezzel párhuzamosan szintén többször beszéltek róla, hogy az öregasszony nagyravágyó volt, és örök elégedetlen, így voltak, akik a történet tanulságát is megfogalmazták: ne legyünk nagyravágyók. Sokan kiemelték egy áthallást, hogy az öregasszony egy ecetesüvegben élt, és ő maga is megecetesedett, savanyú lett. A Kam tükréhez hasonlóan itt is felmerült a történet szó szerinti értelmezésének problémája, néhányan itt sem értették, hogy lehet egy ecetesüvegben élni.

Az ötödik kérdés – *Volt a történetnek tanulsága?* – azt vizsgálja, hogy a tanulók képesek-e megfogalmazni a meghallgatott történet tanulságát, ami kétségtelenül nehezebb, mint felidézni a történetet (lásd előző kérdés). Éppen ezért nem meglepő, hogy ebben az esetben már a válaszok 40,5%-a arra utal, hogy erre a tanulók nem képesek, illetve nem akarják megtenni. A válaszok történetenkénti megoszlása az alábbi táblázat szerint alakul. Minden történet esetében csak a legnépszerűbb válasz került be az összefoglaló táblázatba (16. táblázat).

⁵⁸ Lásd 1. sz. melléklet (5.1.6.)

Mese száma	Tanulság	Válaszolók aránya
1	Magabiztosság	37,50 %
2	Ne döntsünk hirtelen felindulásból	26,92 %
3	Szorgalmasan tanuljunk	63,89 %
4	Ismerjük meg a másikat mielőtt ítélkezünk/cselekszünk	19,35 %
5	Viselkedjünk jól	21,74 %
6	Elégedjünk meg azzal, amink van	78,95 %

16. táblázat Mi volt a történet tanulsága?

Az 1.,2., 4. és 5. foglalkozások történetei esetében nem emelhetünk ki egyetlen tanulságot egyértelműen, többet felsoroltak, így lehetséges, hogy a leggyakrabban megemlített tanulság alacsony mértékben jelenik meg. A 3. és 6. foglalkozások történeteinek tanulsága azonban már sokkal egyértelműbben rajzolódott ki a diákok videonaplóiból.

Az első történet tanulsága a legtöbb diák szerint, hogy legyünk magabiztosak, ne engedjük, hogy mások véleménye, ítélkezése megváltoztasson minket.

A második történet tanulsága a legtöbb diák szerint az volt, hogy ne döntsünk hirtelen felindulásból, gondoljuk át helyzetünket és a körülményeket, mielőtt döntést hoznánk.

A harmadik történet tanulsága a legtöbb diák szerint az volt, hogy szorgalmasan kell tanulni, és akkor el fogjuk tudni érni a céljainkat.

A negyedik történet tanulsága a legtöbb diák szerint az volt, hogy ismerjük meg a másikat, mielőtt ítélkezünk, vagy mielőtt cselekszünk, hiszen az ő helyzetében lehet, hogy mi is hasonló döntéseket hoznánk.

Az ötödik történet tanulsága a legtöbb diák szerint az volt, hogy ha jól viselkedünk, akkor mások is jobban megbecsülnek majd minket, kevesebb konfliktusunk lesz, problémáinkat is könnyebben meg tudjuk oldani.

A hatodik történet tanulsága a legtöbb diák szerint az volt, hogy elégedjünk meg azzal, amink van, tanuljunk meg értékelni azt, amink éppen van, illetve gondoljuk végig, valójában mit is szeretnénk.

A hatodik kérdés, miszerint *Melyik volt a legrokonszenvesebb szereplő a műben? Miért?*, arra kíváncsi, hogy a tanulók képesek-e a szereplők közül azonosulni valamelyikkel (17. táblázat)? Erre a kérdésre a válaszadók 12,32%-a nem képes, illetve nem akar válaszolni.

Mese száma	Kedvenc szereplő (legnépszerűbb válasz)	Válaszolók aránya
1	Pancsinelló (Megtanulta, hogy ne foglalkozzon másokkal)	3,22%
2	Kam (kedves és figyelmes)	16,67%
3	Forintos Gyurka (szeretett tanulni)	26,53%
4	Déli szél (kedves és lágy)	17,78%
5	Keresztapa (megvédte a gyereket)	10,20%
6	Angyal (mindig segített az öregasszonynak)	52,1%

17. táblázat Melyik volt a legrokonszenvesebb szereplő?

Az utolsó, 6. foglalkozás kivételével egyetlen szereplőt sem említettek kiemelkedően sokan a videonaplókban, mint az adott történetben megjelenő, számukra legszimpatikusabb karaktert.

Az első foglalkozáson a legtöbben a mű főszereplőjét, Pancsinellót nevezték meg, mint kedvenc karaktert, mert megtanulta, hogy ne foglalkozzon másokkal.

A második foglalkozáson Kam neve hangzott el leggyakrabban ebben a kontextusban, ugyanis kedves és figyelmes volt, valamint minden családtagjának vitt ajándékot, és amikor azok nekitámadtak, akkor is példaértékűen viselkedett.

A harmadik foglalkozás legnépszerűbb karaktere Forintos Gyurka volt, mert szeretett tanulni, nem engedte, hogy céljairól lebeszéljék.

A negyedik foglalkozás szereplői közül a Déli szél nyerte el a résztvevők tetszését leginkább, mert kedves és lágy volt. Ennek a történetnek az érdekességét az adta a szereplőkkel kapcsolatosan, hogy nem volt benne olyan szereplő, aki egyértelműen jó vagy rossz lett volna, hiszen egymás helyébe kerülve mindketten rosszabbak voltak a másiknál. Ezért volt izgalmas ennek a történetnek az esetében megtudni, kit tartanak szimpatikusnak, valamint antipatikusnak, milyen tulajdonságok alapján sorolják az egyik szereplőt a rokonszenves, a másikat pedig az ellenszenves kategóriába.

Az ötödik foglalkozás kedvenc karaktere a keresztapa volt, mert megvédte a keresztfiát, kiállt mellette, és az ő érdekét tartotta szem előtt.

Az utolsó, hatodik foglalkozás legszimpatikusabb szereplője az angyal volt, aki a videonaplók több mint felében megjelent. Az angyal türelmes volt, és mindig segített az öregasszonynak, és nem várt érte cserébe semmit.

A hetedik kérdés, *Melyik szereplő volt a legellenségesebb a műben? Miért?*, azt firtatja, hogy a tanulók képesek-e a szereplők között értékhierarchiát felállítani, és értékrendszerbe sorolni őket? Erre a kérdésre a válaszadók 28,92%-a nem képes, illetve nem akar válaszolni (18. táblázat).

Mese száma	Legellenségesebb szereplő (legnépszerűbb válasz)	Válaszolók aránya
1	Foltmanók (szürke pöttyöket adtak)	40%
2	Kam felesége(veszekedett)	14,9%
3	Forintos Gergely (nem engedte a fiát tanulni)	47,83%
4	Északi szél (Gonosz)	15,15%
5	Tanár (intőt adott a gyerekeknek)	21,43%
6	Öregasszony (telhetetlen)	63,64%

18. táblázat Ki volt a legellenszenvesebb szereplő?

A nyolcadik kérdésre (*Tanultál valamit a mai foglalkozáson? Ha igen, mit?*) a válaszadók 6,7%-a nem képes, illetve nem akar válaszolni. A válaszadók 16,9% úgy érzi, hogy nem tanult semmit a foglalkozások során. Ezzel szemben a tanulók 76,39%-a érzi úgy, hogy tanult, a legtöbben (9,62%) a tanulás értékének felismerését tartják a legfontosabbnak a megtanultak közül.

Az első foglalkozáson megismert történet szereplői közül a videonaplók alapján a legantipatikusabbak a foltmanók voltak, mert szürke pöttyöket ragasztottak egymásra.

A második foglalkozás történetében Kam felesége tetszett legkevésbé a diákoknak, azért, mert veszekedett.

A harmadik foglalkozáson Forintos Gergely nyerte el legkevésbé a diákok szimpátiáját, azért, mert nem engedte a fiát tanulni.

A negyedik foglalkozáson az Északi szelet titulálták gonosznak.

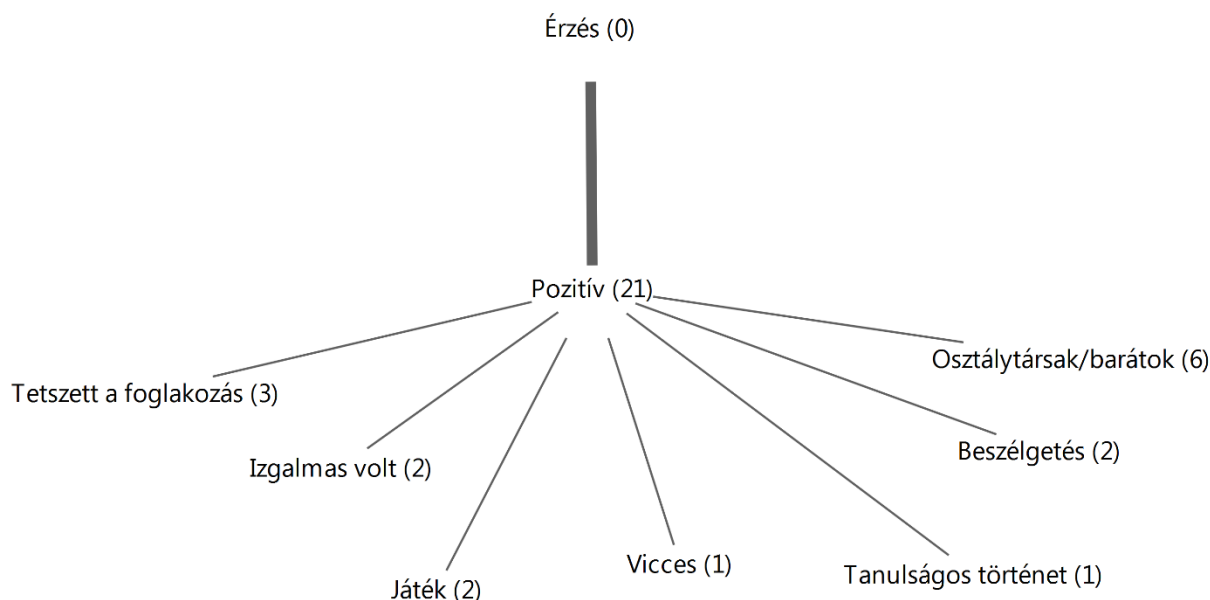
Az ötödik foglalkozáson az a tanár volt a legellenszenvesebb számukra, aki intőt adott a főszereplő kisfiúnak azért, mert az az óra végén elfütyentette magát.

Az utolsó, hatodik foglalkozáson a videonaplók több mint felében megjelent, hogy a legantipatikusabb szereplője a történetnek az öregasszony volt, mert semmi nem volt neki elég jó, telhetetlen volt.

Összefoglalva: az utolsó foglalkozás során megismert művet értelmezték leginkább ugyanúgy a diákok mind a történet tanulsága, mind a legszimpatikusabb és legantipatikusabb szereplő esetében.

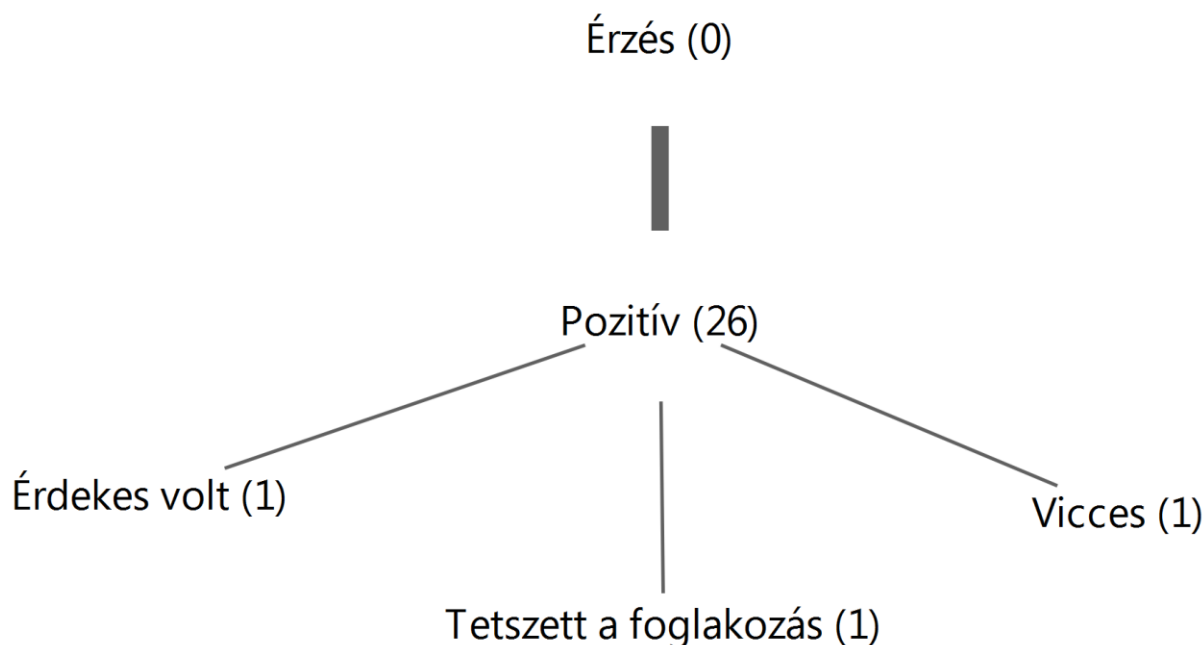
2.8.3.1 A beavatkozási csoportok videonaplóinak összehasonlítása

Az alábbiakban bemutatom, hogy a fejlesztő biblioterápiás és a fejlesztő e-biblioterápiás csoportok között milyen hasonlóság és különbség figyelhető meg a videofelvételek elemzéséhez hasonlóan a 2. és a 6. foglalkozás között azon kérdésre adott válaszok fényében, hogy milyen érzéseket keltett a résztvevőkben az adott foglalkozás.



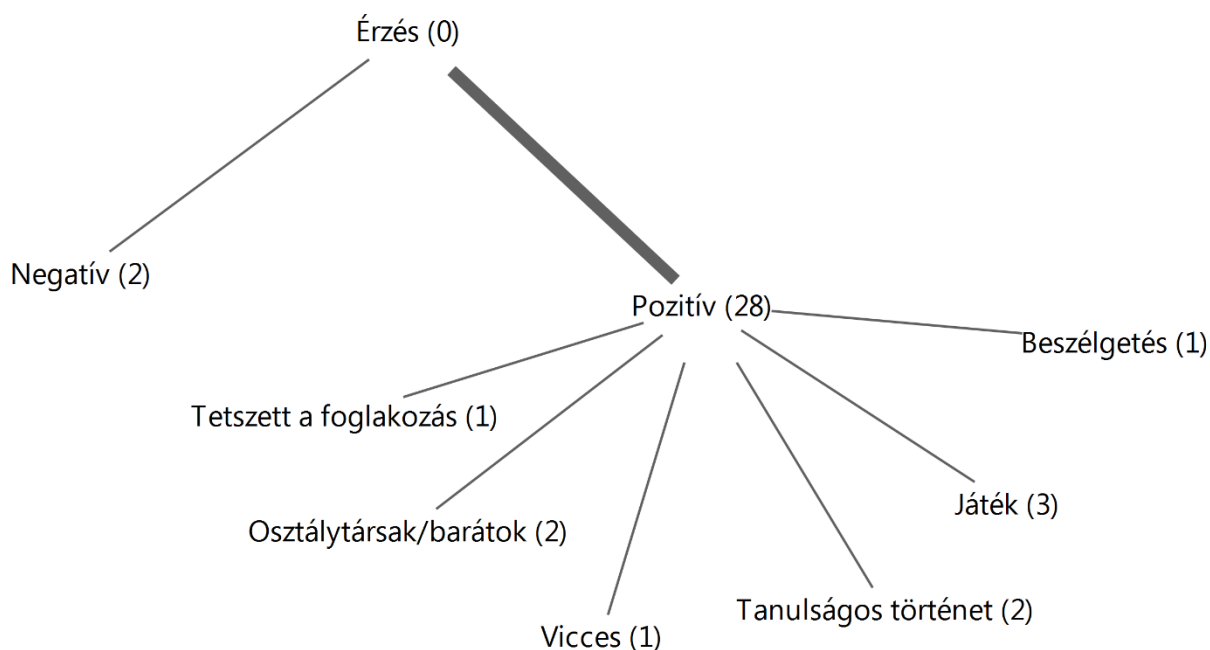
29. ábra 2. fejlesztő biblioterápiás foglalkozás - milyen érzést keltett a foglalkozás a résztvevőkben

A 2. fejlesztő biblioterápiás foglalkozást követően a résztvevők pozitív érzéseikről beszéltek (29. ábra). Örültek, hogy osztálytársaikkal, barátaikkal több időt tölthettek el, hogy kötetlenül beszélgethettek, ezáltal többet megtudtak egymásról. Az egyik diák kiemelte, hogy tanulságos volt a történet. A foglalkozás során megismert játék két videonaplóban jelent meg. A játékok nagy népszerűségnek örvendtek a foglalkozáson résztvevők körében, azonban később kiderült, hogy a játék alatt nem csupán a foglalkozás előtt és a foglalkozás szünetében játszott játékokra gondoltak, hanem a tableten történő képregénykészítést is játékként élték meg.



30. ábra 2. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás - Milyen érzéseket keltett a foglalkozás?

A 2. foglalkozáson mind a fejlesztő biblioterápiás, mind a fejlesztő e-biblioterápiás csoportokban csak pozitív érzéseket fogalmaznak meg videonaplóikban a résztvevők a foglalkozással kapcsolatban (30. ábra). A fejlesztő e-biblioterápiás csoportokban 5-tel több esetben jelent meg pozitív érzelemre utaló válasz indoklás nélkül, mint a fejlesztő biblioterápiásban. Mindkét csoport esetében megjelent a válaszok között, hogy tetszett nekik a foglalkozás, és vicces volt. Míg a fejlesztő e-biblioterápiás csoportokban az egyetlen megnevezett oka a pozitív érzéseknek az, hogy érdekesnek tartották a foglalkozást, addig a fejlesztő biblioterápiás csoportokban összetettebb képet mutatnak a megjelölt okok, említik a játékot, a beszélgetés lehetőségét, az osztálytársakkal, barátokkal töltött időt is.



31. ábra 6. fejlesztő biblioterápiás foglalkozás - Milyen érzéseket keltett a foglalkozás?

A 6. foglalkozáson a fejlesztő biblioterápiás csoportokban két videonaplóban jelenik meg negatív érzelmek megfogalmazása (31. ábra), azonban a válaszok túlnyomó többségükben pozitív érzésekről számolnak be a foglalkozással kapcsolatosan, melynek több okát is megnevezik, például a játék miatt, az osztálytársak, barátok jelenléte és a velük való beszélgetés lehetősége miatt, a tanulságos történetnek köszönhetően, vagy egyszerűen csak viccesnek találták. A legtöbb esetben azonban nem konkretizálták, hogy mi volt az oka a pozitív érzésüknek.

A pozitív érzelmek túlsúlyban vannak ezen a foglalkozáson is, a 2. fejlesztő biblioterápiás foglalkozáshoz hasonlóan kategóriákba sorolható vélemények hangzottak el a 6. foglalkozás végén is, az egyetlen kategória, ami az utolsó foglalkozás után készült videonaplókban nem jelent meg a fejlesztő biblioterápiás csoportban részt vevő diákok esetében, az az izgalmas kategória.

A játékról és a tanulságos történetről az utolsó foglalkozáson eggyel többször, míg a beszélgetés lehetőségéről eggyel kevesebbszer tettek említést a videonaplókban, míg az osztálytársakkal, barátokkal történő találkozás lehetősége négydel kevesebb alkalommal hangzott el, mint a 2. foglalkozáson.



32. ábra 6. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás - Milyen érzéseket keltett a foglalkozás?

Az utolsó fejlesztő e-biblioterápiás csoport videonaplóiban hárommal kevesebb alkalommal jelent meg a pozitív érzések megfogalmazása, mint a 2. beszélgetést követően, azonban még így is

rendkívül sokszor szerepelt a videonaplókban, 23 esetben, habár a pozitív érzések okát nem nevezték meg (32. ábra).

Összegezve a videonaplók tanulságait, érdekes volt megfigyelni, hogy bár a játékokra azért került sor a foglalkozások előtt és közben, hogy a gyerekek ráhangolódjanak a foglalkozásra, és a foglalkozás szünetében ne folytassák külön a beszélgetést, valamint a hosszú ideig tartó foglalkozás során kicsit megmozgassák magukat, ezzel újabb lendületet szerezve a foglalkozásra, a gyerekek minden csoportban és foglalkozáson megemlítették, hogy az egyik legjobb dolog a foglalkozáson a játék volt. Ez összhangban van a foglalkozásokat tartó pedagógusok szóbeli beszámolójával, miszerint a gyerekek ezeket a játékokat annyira élvezték, hogy később, más órák keretében is szívesen játszották, vagy éppen úgy fogadták a tanárukat néhány héttel később is, hogy még mindig el tudják gyorsan mondani a nyelvtörőket, melyet az egyik játék során tanultak.

A fejlesztő biblioterápiás és fejlesztő e-biblioterápiás beavatkozási csoportok videonaplóiban megjelenő különbség, hogy a fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokon részt vevő diákok sokkal részletesebben fejtették ki véleményüket a videonaplókban, és több példát említettek, mint a fejlesztő e-biblioterápiás csoportok résztvevői. A részletesen vizsgált, érzelmi állapotra vonatkozó kérdésre negatív válasz a 6. fejlesztő biblioterápiás foglalkozást követően érkezett, ahol két alkalommal említették meg, hogy valami nem tetszett nekik a foglalkozáson.

2.8.4 Pedagógus szempontrendszer tartalomelemzése

A mérőeszközre vonatkozó hipotézisek:

A foglalkozásvezetők beszámolói azt mutatják, hogy

- a foglalkozásokról a diákok betegség miatt hiányoztak
- több pozitív dolgot figyelnek meg a foglalkozások során, mint negatívát
- a foglalkozások során kialakulnak konfliktusok a beavatkozási csoport tagjai között, amelyeket a foglalkozás során meg tudnak oldani
- a foglalkozások során a foglalkozásvezetőknek nincsenek olyan szakmai problémái, amelyek megoldása nehézséget okozna
- a foglalkozások során a foglalkozásvezetőknek nincsenek olyan problémái, amelyeket a foglalkozás ideje alatt ne sikerülne megoldani
- a fejlesztő e-biblioterápiás csoportban a foglalkozássorozat elején előfordulnak technikai problémák.

A pedagógus szempontrendszer kérdéseit a foglalkozást tartó tanárok minden beszélgetést követően írásos formában válaszolták meg. Annak érdekében, hogy emlékeiket, érzéseiket minél

pontosabban megismerjük, megkértük őket, hogy lehetőleg még a foglalkozás napján tegyék meg mindezt.

A biblioterápiás foglalkozások tapasztalatainak rögzítésére jelenleg nincs egy általánosan elfogadott sablon, mi az alábbi kérdéssorral erre tettünk kísérletet.

A pedagógus szempontrendszer kérdései:

1. Hány diák vett részt a mai foglalkozáson?
2. Ki hiányzott ma a foglalkozásról, és milyen okból?
3. Milyen pozitív dolgokat figyelt meg a mai foglalkozáson?
4. Milyen negatív dolgokat figyelt meg a mai foglalkozáson?
5. Volt konfliktus a mai foglalkozáson? Ha igen, hogyan oldódott meg?
6. A mai foglalkozás során volt szakmai problémája, olyan helyzet, amelynek megoldása nehézséget okozott?
7. A mai foglalkozás során volt olyan helyzet, amelyre nem sikerült megoldást találnia?
8. Volt a mai foglalkozáson technikai problémája?
9. Megjegyzés, személyes, szubjektív benyomások, önreflexió

A pedagógus szempontrendszer kérdéseinek feldolgozásához a MAXQDA tartalomelemző szoftvert használtuk, amelynek segítségével a foglalkozásvezetők írásban rögzített válaszainak többszemponútú feldolgozására és az eredmények számszerűsítésére volt lehetőségünk. Megvizsgáltuk, hogy a pedagógusok beszámolóiban a pozitív és negatív, tanári és diák érzelmi viszonyulások milyen számban és arányban jelentek meg.

Az anonimitás megőrzése érdekében az iskolák nevei, a hét napjai, valamint a tanulók nevei is törlésre kerültek a példákban.

Az első 2 kérdés célja a foglalkozás értékelhetőségének vizsgálata volt. Mivel a terápiás foglalkozások szándékosan kis létszámú csoportokkal kerültek megvalósításra, ezért akár 2-3 fő hiányzása is megghiúsíthatja a vizsgálatot, illetve elengedhetetlen, hogy mindig ugyanazok vegyenek részt a beszélgetésen, ezért szükséges, hogy a hiányzások személyekre lebontva is megjelenjenek (természetesen a kódolási eljárások ebben az esetben is biztosítják a résztvevők anonimitását). Ezenkívül a foglalkozáson való részvétel nem volt kötelező jellegű, a tanórák után került rá sor, fel szeretnénk volna mérni, hogy a diákok önszántukból milyen arányban vesznek részt a beszélgetéseken. A második kérdés lehetőséget ad annak az információnak a közlésére is, ha egy tanuló azért hiányozna, mert nem akar részt venni a kutatásban.

A válaszokból kiderült, hogy a gyerekek betegség miatt hiányoztak a fejlesztő biblioterápiás és fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokról. A pedagógusok beszámolnak olyan esetekről is, amikor más iskolai rendezvényt követően is visszamentek a gyerekek a beszélgetésre, és ez még

nagyobb elismerést jelent, ha azt is figyelembe vesszük, hogy egy többségében fiúkból álló csoport egy fociidélelőtt után ment vissza az iskolába csak azért, hogy részt vegyen a foglalkozáson.

A következő kérdések lehetővé teszik – közvetett módon, a tanár szubjektív nézőpontján átszűrve – a tanulói érzelmi viszonyulások vizsgálatát is, hogyan látta a tanár a tanulók érzelmi megnyilvánulásait (Gulyás, 2016).

2.8.4.1 Pozitív tanári érzelmi megnyilvánulások

A harmadik kérdés közvetlenül a tanár érzelmi reakcióit veszi górcső alá: *Milyen pozitív dolgokat figyelt meg a mai foglalkozáson?*. A pozitív tanári érzelmeknél négy fő érzelmi viszonyulási csoportot határoztunk meg: felszabadultság, érdeklődés, elégedettség, tetszés.

A négy csoportból a felszabadultság érzése csupán egyetlen pedagógusnál jelent meg (*„Felszabadultabbnak éreztem magam ezen a foglalkozáson”*) és csak egy alkalommal, az ötödik foglalkozáson. Ennek oka feltehetően az, hogy a pedagógusoknak számos stresszfaktoral kellett szembenézniük a foglalkozások során, amelyek részben a módszer újdonságából, részben a megfelelni akarásból és a technikai problémákból, nehézségekből adódtak. Ezért különösen fontos kiemelni ezt az egy visszajelzést is, hiszen ebben az esetben éppen egy olyan iskoláról volt szó, amelyben fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások kerültek megtartásra, és az új módszer mellett még a technikai kihívásoknak is meg kellett felelnie a pedagógusnak.

Az előfordulás gyakoriságát tekintve a következő pozitív érzelmi megnyilvánulás a tetszés, ami összesen 8 alkalommal jelent meg a beszámolókból, pl.:

„Az elején nagyon jól éreztem magam a játékban”

„Összességében nagyon kellemes délután volt”

„A mai foglalkozást éreztem a legjobbnak.”

Az előfordulás gyakoriságát tekintve a következő pozitív érzelmi megnyilvánulás az érdeklődés, ami összesen 20 alkalommal jelent meg a beszámolókból, pl.:

„Nagy várakozással néztem az első foglalkozás elé”

„Izgalommal várjuk a következő alkalmat az újabb beszélgetésre”

„Nagyon érdekes minden xxx délutánom”

A negyedik, egyben leggyakrabban (összesen 131 alkalommal) megnyilvánuló pozitív érzelmi megnyilvánulás az elégedettség. Ennél a kategóriánál annak összetettsége miatt elengedhetetlen volt alkategóriák létrehozása:

Elégedettség a tanulók egymáshoz való viszonyulásával (2), pl.:

„Nagyon pozitív volt számomra, mikor xxx elment, a lányok mind felálltak és úgy köszöntek el tőle, hogy megölelték”

Elégedettség a rutinos foglalkozástartással (2), pl.:

„...kicsit rutinosabbnak éreztem magam a foglalkozás után...”

Elégedettség a rutinos időszervezéssel (3), pl.:

„A gyerekek a megfelelő időben érkeztek.”

Elégedettség a terápia anyagával (4), pl.:

„...a két játék nagyon tanulságos volt”

Elégedettség a tanulók fegyelmezettségével (12), pl.:

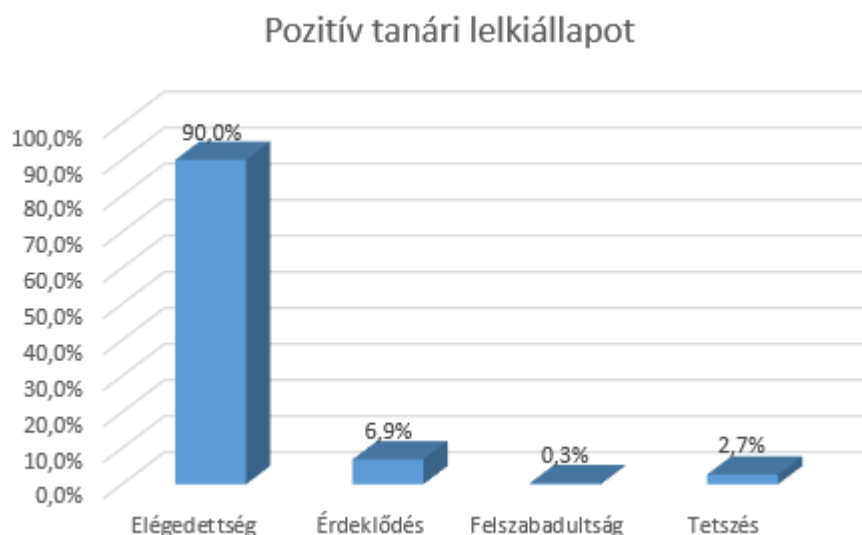
„Az előző alkalomhoz képest fegyelmezettebbek voltak”

Elégedettség a tanulói aktivitással (23), pl.:

„Néhány tanuló aktívabb volt, mint egyébként tanítási órákon”

Elégedettség a tanulói teljesítménnyel (85), pl.:

„Összességében nézve azt kell mondjam, hogy várakozáson felül jól sikerült a foglalkozás. A gyerekek szuperek voltak, sok-sok okos dolgot mondtak.”



33. ábra A pozitív tanári lelkiállapot összetevőinek százalékos megoszlása

A pozitív tanári lelkiállapotként elnevezett kategóriánk eredményeinek (33. ábra) érdekessége, hogy az elégedettség kategória 131 megjelenésének döntő többségében a tanárok azt emelték ki, hogy a diákok miatt pozitív a véleményük, és csak 9 esetben valami miatt, ami nem a gyerekek viselkedéséből, teljesítményéből fakadt. Összességében 160 esetben jelent meg a tanárok beszámolójában, hogy pozitívan éltek meg, vagy pozitívnak gondoltak valamit a foglalkozás során.

2.8.4.2 Negatív tanári érzelmi megnyilvánulások

A negyedik kérdés is a tanár érzelmi reakcióit veszi górcső alá: *Milyen negatív dolgokat figyelt meg a mai foglalkozáson?*. A negatív érzelmi megnyilvánulásokat segít pontosítani az ötödik: *Volt konfliktus a mai foglalkozáson? Ha igen, hogyan oldódott meg?*, a hatodik: *A mai foglalkozás során*

volt szakmai problémája, olyan helyzet, amelynek megoldása nehézséget okozott?, a hetedik: *A mai foglalkozás során volt olyan helyzet, amelyre nem sikerült megoldást találnia?* és a nyolcadik: *Volt a mai foglalkozáson technikai problémája?* kérdés.

A negatív tanári érzelmeknél nyolc fő érzelmi viszonyulási csoportot határoztunk meg: csalódottság, óravezetési hiba, kudarc, tehetetlenség, fáradtság, aggodalom, frusztráció, elégedetlenség.

A csalódottság érzése csupán egyetlen pedagógusnál jelent meg és csak egy alkalommal:
„Ha a technika nem okoz gondot, talán összeszedettebben ment volna a második rész...talán emiatt vagyok egy kicsit csalódott...”

Az előfordulás gyakoriságát tekintve a következő negatív érzelmi megnyilvánulás az óravezetési hiba, ami összesen 2 alkalommal jelent meg a beszámolókbán, pl.:

„Másik problémám a rossz időbeosztás volt”

Szintén két alkalommal szerepelt a kudarc és a tehetetlenség is, pl.:

„Egy-két tanulóm az egész munka alatt egyetlen szót sem szólt ezt kudarcként, negatívként élt meg”, illetve:

„Egy tanulóm „nagyon problémás eset” nem kívánt a kamera elé állni, hiába próbáltuk meggyőzni, beszélni vele, egyszerűen tehetetlenek voltunk vele kapcsolatban”

Az előfordulás gyakoriságát tekintve a következő negatív érzelmi megnyilvánulás a fáradtság (5):

„A beszélgetés végén éreztem, hogy nagyon fáradtak vagyunk”

Összesen nyolc alkalommal került szóba az aggodalom, mint negatív érzelmi kategória:

„Az első foglalkozástól kissé tartottam, hogy a gyerekeket zavarni fogja a kamera”

Az előfordulás gyakoriságát tekintve a következő negatív érzelmi megnyilvánulás a frusztráció (19):

„A mikrofon használata kissé frusztrált, gondolom idővel sikerül megszoknom”

A nyolcadik, egyben leggyakrabban (összesen 131 alkalommal) megnyilvánuló negatív érzelmi megnyilvánulás az elégedetlenség. Ennél a kategóriánál, annak összetettsége miatt elengedhetetlen volt alkategóriák létrehozása:

Elégedetlenség a fáradtság miatt (3), pl.:

„Azt gondolom, hogy a xxx délutáni foglalkozás nem szerencsés. A gyerekek és én is fáradtak vagyunk.”

Elégedetlenség amiatt, mert a tanulók nem figyelnek (5), pl.:

„...éreztem, hogy diákjaim nem figyeltek kellőképpen ...”

Elégedetlenség a körülmények miatt (15), pl.:

„A székek elég messze voltak az interaktív táblától, ezért sokszor felálltak a gyerekek, hogy el tudják olvasni a feliratokat, lássák az alakokat”

Elégedetlenség a tanulói teljesítménnyel (21), pl.:

„Sem szó szerint, sem saját szavukkal nem sikerült megjegyezniük az üzenetből semmit”

Elégedetlenség a kísérletben használt anyaggal (25), pl.:

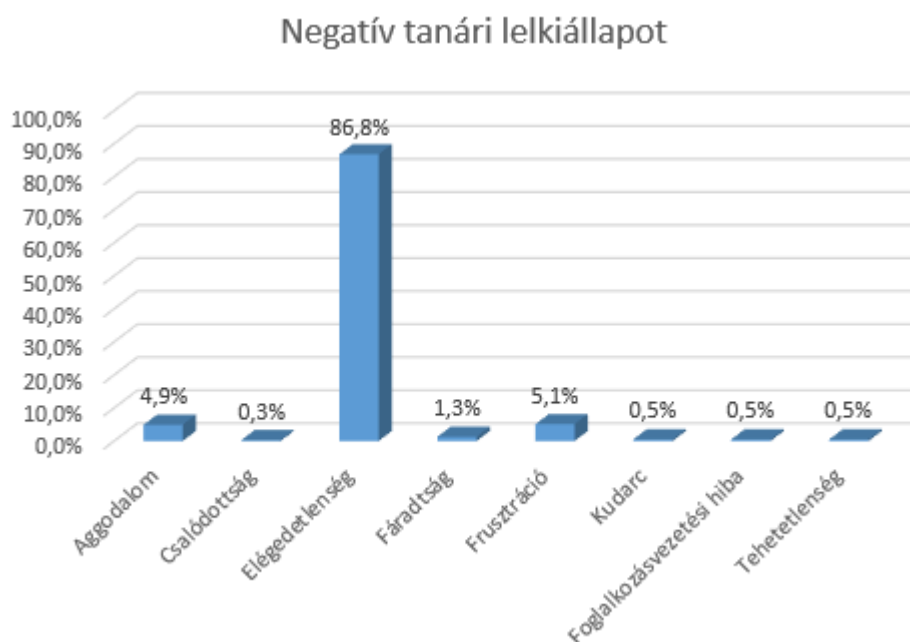
„A sugdosós játék mondatait igen nehéznek találtam.”

Elégedetlenség a technikai problémák miatt (45), pl.:

„Az egyik Ipad-ről nem tudtuk átküldeni a képet a Google Drive-ba. Ez a technikusnak sem sikerült. A laptop is megtréfált, de a gyerekek azonnal segítettek”

Elégedetlenség a tanulók magatartásával (55), pl.:

„Az a tanuló, aki eddig is, megint „hozta a formáját”, valószínűleg rá a kamera van ilyen hatással”



34. ábra A negatív tanári lelkiállapot összetevőinek százalékos megoszlása

198 esetben foglalmazták meg összesen a tanárok azt, hogy negatívan érintette őket a foglalkozással kapcsolatosan valami. Ezek közül kiemelkedő volt az elégedetlenség érzése. Az elégedetlenségüknek több oka is volt. Minden foglalkozás rögzítésre került foglalkozásonként 2 kamera segítségével, melyek jelenléte frusztrálóan hatott mind a tanárookra, mint a diákokra. Az ezen okból való nehézségeket azzal próbáltuk csökkenteni, hogy a kamerákat kezelő technikusa foglalkozás során nem tartózkodott a teremben (34. ábra).

A foglalkozássorozatra minden esetben a tanítási órák után, a délután folyamán került sor. Ekkor a gyerekek már fáradtak és türelmetlenek voltak, ami sok nehézséget forrása volt.

A foglalkozásokhoz elkészített és átadott anyagban igyekeztünk figyelembe venni a gyerekek életkorából adódó sajátosságokat, szokincsuikat, lehetséges problémáikat és tapasztalataikat. Törekedtünk arra, hogy a kiválasztott művek és játékok közé olyan is kerüljön, amely kihívást jelent a gyerekek számára. A gamifikáció elveit próbáltuk követni, és megtalálni az egyensúlyt a játék nehézsége és a gyerekek feladatmegoldási képessége között (Rab, 2013).

A fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás során több eszköz összehangolására is szükség volt (laptop, iPad, interaktív tábla, GoogleDrive, CloudPhoto, Wi-Fi), amelyek néha nehézséget okoztak. A foglalkozásvezetők azonban ezeket a problémákat a foglalkozások előrehaladtával egyre könnyebben meg tudták oldani. Ehhez kapcsolódóan pozitívként megjelentek a segítőkész gyerekek, akik részt vettek a foglalkozáson. Egyes beszámolókból arról olvashatunk, hogy a gyerekek már-már versengtek, hogy segíthessenek a tanárnéninek.

2.8.4.3 A tanulók pozitív érzelmi megnyilvánulásai

Annak ellenére, hogy a kérdések elsősorban a tanárok érzelmi reakcióit veszik górcső alá, közvetett módon, a tanár szubjektumán átszűrve, lehetővé teszi a tanulói érzelmi viszonyulások vizsgálatát is: hogyan látta a tanár a tanulók érzelmi megnyilvánulásait? Természetesen ezeknél az eredményeknél mindig figyelembe kell vennünk, hogy a megfigyeléseket ebben az esetben nem direkt módon végeztük.

A tanulók pozitív érzelmi megnyilvánulásainál 12 fajta érzelmi viszonyulási csoportot határoztunk meg:

Egymásra figyelés (1) pl.:

„A gyerekek jobban figyeltek egymásra, mint az előző alkalommal”

Technikai jártasság (1) pl.:

„Az iPad kezelése már nagyon jól ment, semmi nehézséget nem okozott a program használata sem”

Bizalom (2) pl.:

„Azt hiszem, hogy ezt értékelhetem az irántam való bizalom megnyilvánulásának”

Együttérzés (3) pl.:

„Úgy érzem, minden gyerek átérezte Pancsinelló nehéz helyzetét”

Fegyelmezettség (4) pl.:

„A csoport jobban összpontosította figyelmét, fegyelmezettebben hallgatták végig a történetet”

Elégedettség (7) pl.:

„Mindenki elégedett volt, mert sikerült a számára legfontosabb érzelmeket megvenni”

Izgatottság (13) pl.:

„A csoport várta a foglalkozást, főként a játékok izgatták őket”

Felszabadultság (17) pl.:

„A gyerekek sokkal felszabadultabbak voltak, mint az első alkalommal”

Őszinteség (22) pl.:

„A gyerekek bátran és őszintén elmondták a véleményüket”

Vidámság (27) pl.:

„A mai foglalkozást is a vidám, oldott hangulat jellemezte”

Tetszés (39) pl.:

„A szünetbeli játék nagyon tetszett mindenkinek, nagy szükségük volt a mozgásra”

Érdeklődés (63) pl.:

„minden tanuló izgatottan várta a foglalkozást”



35. ábra A pozitív tanulói lelkiállapot összetevőinek százalékos megoszlása

A tanárok által megfigyelt tanulói pozitív viszonyulás (35. ábra) közül kiemelkedően magas számban jelent meg az érdeklődés (az összes pozitív tanulói lelkiállapot 31,7%-ban), amely a foglalkozások előrehaladtával sem csökkent jelentős mértékben.

Előzetes hipotézisünk az volt, hogy a gyerekeknek leginkább az irodalmi művek és a beszélgetés lehetősége fog tetszeni, azonban a tanárok megfigyelése alapján a leginkább a játékok nyerték el tetszésüket.

2.8.4.4 A tanulók negatív érzelmi megnyilvánulásai

A tanulók negatív érzelmi megnyilvánulásainál 7 fajta érzelmi viszonyulási csoportot határoztunk meg:

Félelem (1) pl.:

„Mikor már kifogytunk a témából a videonapló készítése következett, ami először riadalmat vont maga után”

Feladatértelmezési probléma (3) pl.:

„A gyerekek az első játéknál nagyon meglepődtek, valószínűleg már az első gyereknél elakadt a továbbbítandó mondat”

A tanuló nem szólal meg (3) pl.:

„Egy-két tanulóm az egész munka alatt egyetlen szót sem szólt”

Frusztráció (8) pl.:

„A kamera ottléte eleinte feszélyezte őket kissé”

Konfliktus (15) pl.:

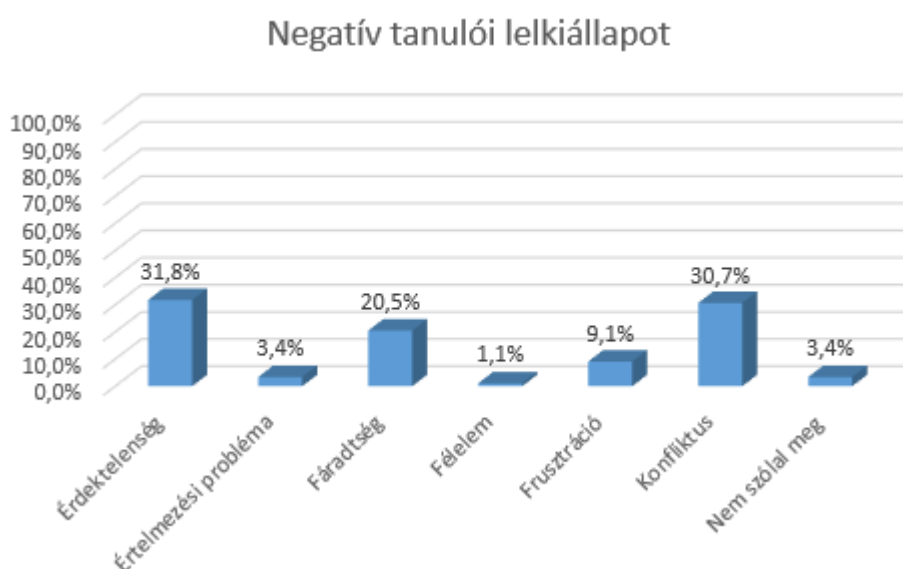
„Két- három tanuló ingerlékenysége, türelmetlensége rányomta bélyegét a beszélgetés hangulatára. A sértett szavakra még a témára figyelő diákok is reagáltak, így szó szót követett, kialakult a vita, a veszekedés.”

Fáradtság (18) pl.:

„Amikor a történet második részét hallgattuk, látszott rajtuk, hogy fáradtak”

Érdektelenség (28) pl.:

„Nagyon türelmetlenek voltak, már az elején el akartak menni. A beszélgetés során elkalandoztak.”



36. ábra A negatív tanulói lelkiállapot összetevőinek százalékos megoszlása










A fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokon a különböző érzelmek megnyilvánulásának, valamint a konfliktusok, viták, nézeteltérések kialakulásának esélye megnő, a résztvevőknek azonban meg kell tanulniuk egymással szemben toleránsnak lenni, véleményüket úgy megfogalmazni, hogy az a másik számára ne legyen sértő. Ez több alkalommal nehézséget okozott a foglalkozássorozat

során, azonban folyamatos gyakorlással a foglalkozások résztvevői egyre gyakrabban hallgatták végig egymást (36. ábra).

Annak ellenére, hogy esetleg van a foglalkozáson olyan személy, aki nem szólal meg, véleményét, gondolatait nem osztja meg társaival, a meghallgatott történet és a hozzá kapcsolódó beszélgetés egy gondolkodási folyamatot benne is elindít, így, bár ezt a foglalkozást vezető tanárok negatívumként élték meg, nem feltétlenül jelenti azt, hogy az adott diákra nem volt hatása a hallottaknak.

2.8.4.5 Pedagógus szempontrendszer összehasonlítása a fejlesztő biblioterápiás és fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokon

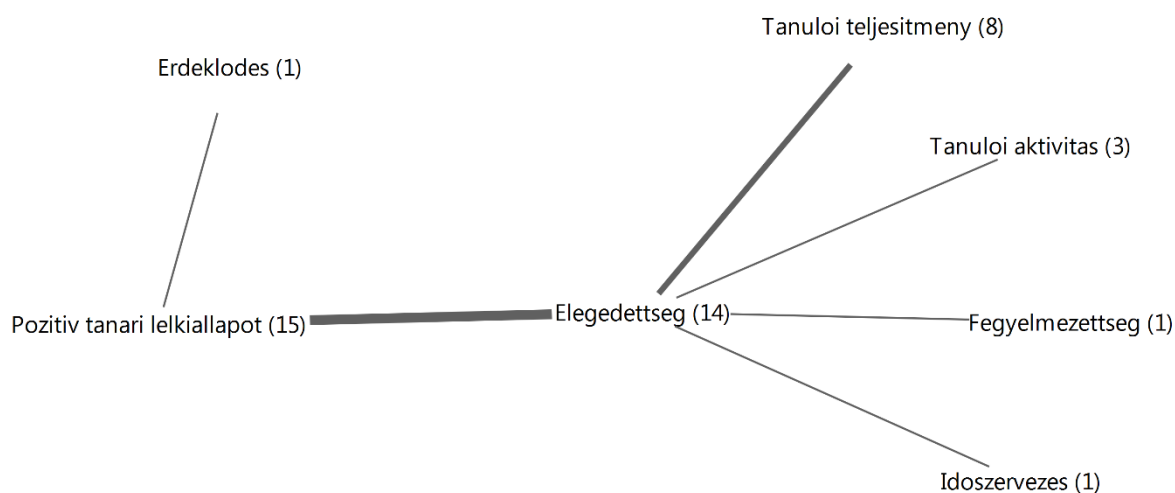
Az alábbiakban azt mutatom be, hogy a fejlesztő biblioterápiás és a fejlesztő e-biblioterápiás csoportok között milyen hasonlóság és különbség figyelhető meg a pedagógus beszámolók elemzéséhez hasonlóan a 2. és a 6. foglalkozás között a fentebb bemutatott négy dimenzió mentén. Az alábbi ábrán az látható, hogy a 2. fejlesztő biblioterápiás foglalkozást követően készített pedagógus szempontrendszerek a fent említett dimenziók mentén milyen kategóriákba sorolható véleményeket, tapasztalatokat rögzítettek.

Code System	2 fogl...	SUM
▶  Negatív tanulói lelkiállapot		16
▶  Pozitív tanári lelkiállapot		43
▶  Negatív tanári lelkiállapot		44
▶  Pozitív tanulói lelkiállapot		25
 SUM	128	128

37. ábra A pozitív és negatív tanári és tanulói lelkiállapot megoszlása a 2. foglalkozáson

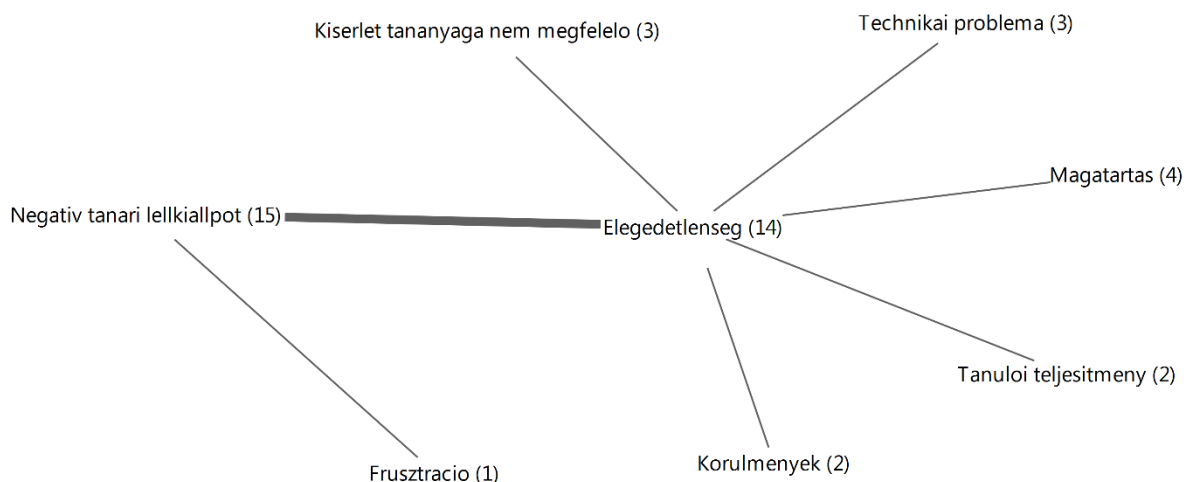
A 2. fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokon készített pedagógus szempontrendszerek elemzését követően azt láthatjuk (37. ábra), hogy a pozitív (43) és negatív (44) tanári lelkiállapottal kapcsolatosan ugyanannyi kijelentés hangzott el, a foglalkozásvezetők által megfogalmazottak alapján azonban a pozitív tanulói lelkiállapot gyakrabban lett megemlítve (25), mint a negatív (16). Az alábbiakban nézzük meg részletesen, hogy milyen kategóriák hozhatók létre a 4 dimenzió belül. Az adott dimenzió belüli alkategóriák láthatók az alábbi gondolattérképeken, ahol a kategóriák mögötti szám azt jelzi, hogy hányszor fordult elő a beszámolóban az adott kategória⁵⁹.

⁵⁹ A megvastagított él az előfordulás gyakoriságával arányosan vastagabb.



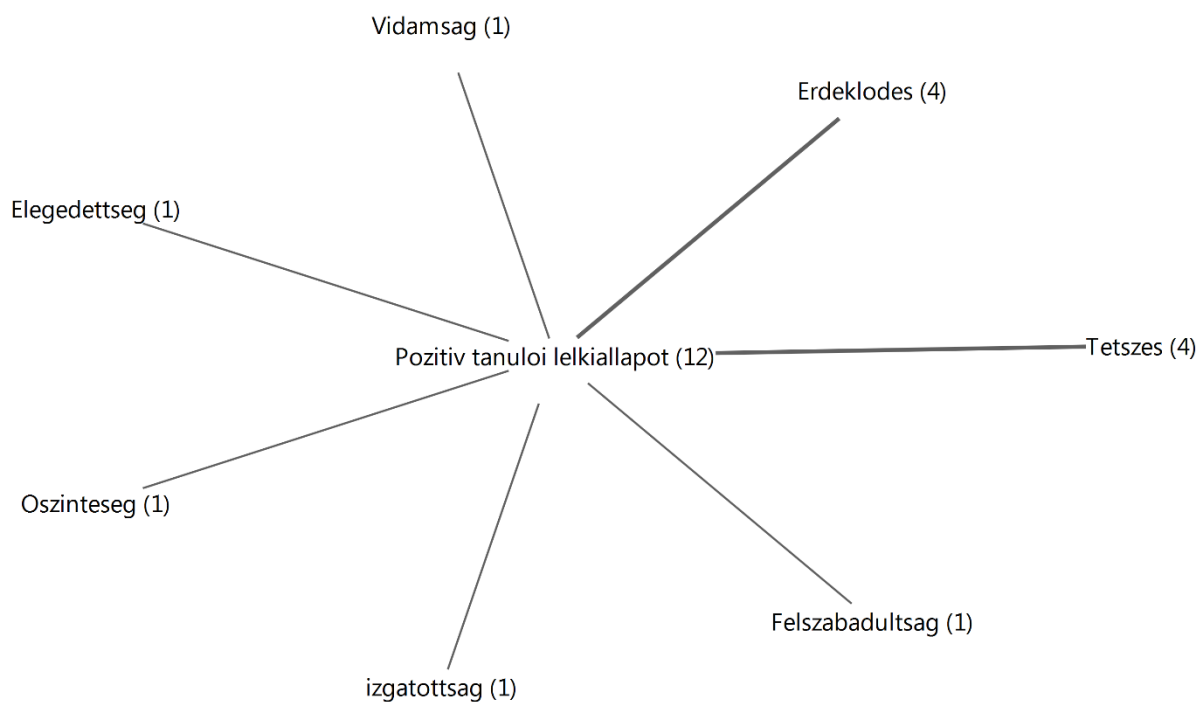
38. ábra A pozitív tanári lelkiállapot okainak megoszlása

A pozitív tanári lelkiállapotot többnyire az elégedettség okozta (38. ábra). A foglalkozásvezetők elégedettek voltak a foglalkozásokon résztvevők teljesítményével, aktivitásával, azzal, hogy milyen fegyelmezetten viselkedtek annak ellenére, hogy igen hosszú ideig tartott egy-egy beszélgetés. Figyelembe véve, hogy csupán a 2. foglalkozás volt teljes, amelyet megtartottak, az időszervezés egy kényes kérdésként jelent meg a felkészülés során. Az egyik foglalkozásvezető kiemelte, hogy elégedett azzal, hogy a foglalkozás idejét milyen jól be tudta osztani. A foglalkozásvezetők érdeklődők, nyitottak voltak a foglalkozásokkal kapcsolatban, az egyik beszámolóban ez is megjelent. A foglalkozásvezetők „meglátták a tanulságokat és jól megfogalmazták” „A történetet fegyelmezettebben, figyelmesebben hallgatták, mint az előző, első foglalkozáson. Úgy érzem megértették a lényegét, lelkesen válaszoltak a gyerekek a feltett kérdésekre, őszinte válaszokat fogalmaztak meg. Egy-két tanuló kivételével mindenki aktív volt, néha egymás szavába vágva igyekeztek véleményt alkotni.” „Az előző alkalommal oda nem álló kisfiú ... végre megszólalt és odaállt a kamera elé, ez apró siker, de jó érzéssel töltött el” „A csoport jobban odafigyelt a szövegre, a mese feldolgozására, mint az előző foglalkozáson.” „A beszélgetés során sikerült mindenkit meghallgatni, a tanulók fegyelmezettebbek voltak, mint az előző foglalkozáson.”



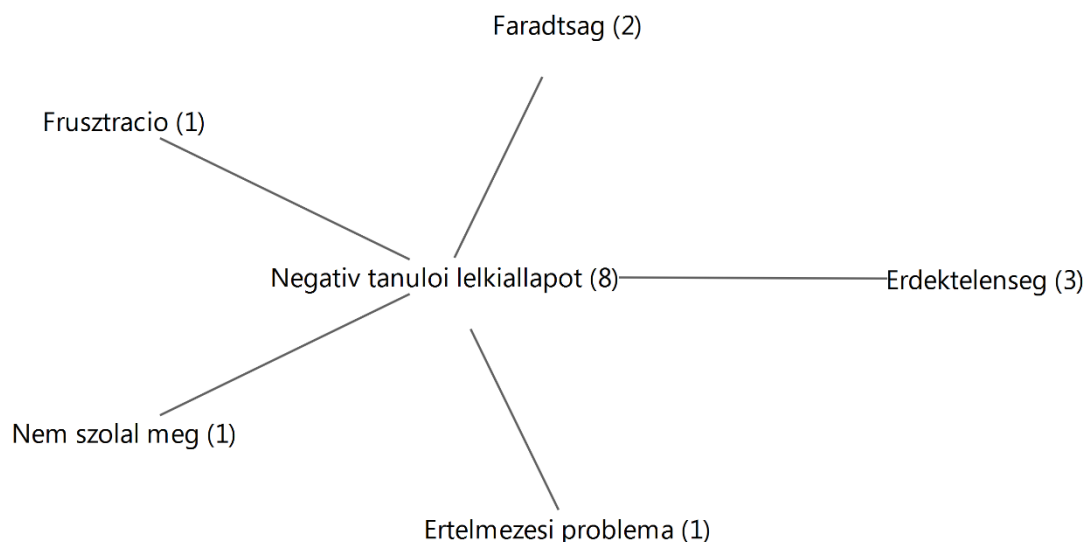
39. ábra A negatív tanári lelkiállapot okainak megoszlása

A negatív tanári lelkiállapotot egy esetben a frusztráció okozta (39. ábra). Tekintve, hogy a foglalkozássorozat elején tartottak, érthető volt, hogy feszültek voltak. Az adott foglalkozással kapcsolatos elégedetlenség jelent meg leggyakrabban a negatív tapasztalatok között. A kísérlet anyagával kapcsolatosan a legtöbb kritikát a hangfelvétel és annak lejátszása okozta, amely a technikai problémák között is megjelent. A foglalkozáson részt vevő gyerekek teljesítményével, valamint magatartásával kapcsolatos elégedetlenség is többször megjelent. „Igazából ő az egész foglalkozáson nagyon passzív volt. Egy másik tanuló viszont mindenkit túlbeszélt, mindig szerepelni akart.” „A kezdő játék érdekes volt, de kissé nehéznek bizonyult a résztvevőknek visszamondani a súgott hosszú mondatot. Csak töredéke jutott el az utolsó tanulóhoz a szövegnek, az is nagyon újraköltött formában. Megpróbáltam helycserével javítani a helyzeten, de nem bizonyult sikeresebbnek. Valószínűnek tartom, hogy a hosszú körmondat okozta a nehézséget.”



40. ábra A pozitív tanulói lelkiállapot okainak eloszlása

A pozitív tanulói lelkiállapot jeleinek megjelenésére több példát is írtak a foglalkozásvezetők (40. ábra), úgymint izgatottság, érdeklődés, felszabadultság, vidámság. „Úgy tapasztaltam, hogy a közös, mozgásos játék nagyon tetszett a gyerekeknek.” „A mese általában tetszett nekik, bár volt, aki túl rövidnek találta.” „A gyerekeknek ez a történet sokkal jobban tetszett, mint az első foglalkozás története. Felismerték a szereplők jellemeit, többeknek az asszony volt a rokonszenves, mert megütötte az urát, másoknak éppen ezért volt ellenszenves.” „A csoport érdeklődve várta a második foglalkozást.” „Pozitívumként éltem meg, hogy a gyerekek ma is felszabadultak és vidámak voltak. Nagy érdeklődéssel várták az újabb történetet. Figyelmesen végig is hallgatták, és aktívan részt vettek a foglalkozáson”



41. ábra A negatív tanulói lelkiállapot okainak eloszlása

A negatív tanulói lelkiállapotra utaló jelek is megjelennek a beszámolókbán, úgymint érdektelenség, értelmezési probléma, frusztráció (41. ábra). A beszámolókbán kétszer jelenik meg a fáradtság, amely a foglalkozáson részt vevő gyerekeket negatív irányba befolyásolta. Ennek okát a foglalkozások időpontja is jelenthette, hiszen a gyerekek az utolsó órájuk után, az ebédet követően maradtak a foglalkozáson, valamint egy intézmény esetében ez a délután a péntek délután volt, így további nehézségként merült fel, hogy a hosszú, tanulással töltött idő után még péntek délután is az iskolában rendezett programon maradtak a gyerekek. Ugyancsak egy alkalommal jelenik meg problémaként, hogy nem szólalt meg a foglalkozás alatt az egyik gyerek. Ezt azért soroltam a problémák közé, mert a foglalkozást tartó pedagógus problémaként írta meg, azonban azokra a résztvevőkre is hat a biblioterápiás foglalkozás, akik nem szólalnak meg a közös beszélgetés során. Ennek hátterében különböző okok állhatnak, például a féltékenység, bizalmatlanság, azonban a többieket hallgatva egy gondolkodási folyamat benne is elindulhat annak ellenére is, hogy ő maga nem fejt ki véleményét. „Az egyik fiú még mindig nem kapcsolódott be igazán a munkába.” „A gyerekek éhesek voltak már és fáradtak.” „Már minden sokkal gördülékenyebben ment, mint első alkalommal, bár a gyerekek nem beszéltek annyit, valószínűleg fáradtabbak voltak.”

A Pedagógus szempontrendszer (együttes előfordulás) elnevezésű (17. sz. melléklet) ábrán az együttes előfordulások (co-occurrence) láthatók vizuálisan megjelenítve⁶⁰. Leggyakrabban a

⁶⁰ Az együttes előfordulás során irányt, ok-okozati összefüggést egyértelműen nem tudunk ábrázolni, csupán azt, hogy két kategória milyen gyakorisággal fordult elő a bekódolást követően egyszerre. A piros vonalak az adott dimenzió belüli kategóriákat mutatják, amelyek fentebb már részletezésre kerültek, míg a szürke vonalak az

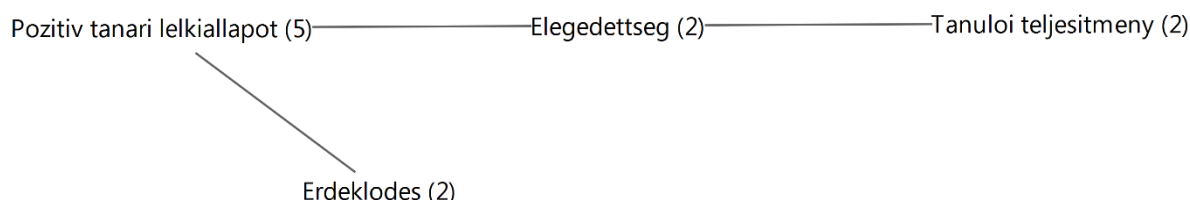
pozitív tanári lelkiállapot és a pozitív tanulói lelkiállapot kategóriái fordultak elő együtt, amiből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a pozitív tanári viszonyulás legfontosabb előidézője az volt, ha a foglalkozásvezetők azt látták, a foglalkozáson részt vevő gyerekek jól érzik magukat, és ennek tükrében élték meg pozitívan az egyes foglalkozásokat. Vizsgáljuk meg, hogy mivel fordul még elő a pozitív tanári lelkiállapot a foglalkozásvezetők beszámolóiban a 2. fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokon. Majdnem az összes pozitív tanulói lelkiállapottal előfordul, úgymint felszabadultság, vidámság, elégedettség, érdeklődés és izgatottság. A pozitív tanulói lelkiállapot közül 2 kategória nem fordult elő a pozitív tanári lelkiállapottal, ezek az őszinteség és a tetszés. A negatív tanári lelkiállapot a negatív tanulói lelkiállapottal és azon belül az érdektelenséggel jelent meg együtt, ami azt jelezheti, hogy a foglalkozásvezetők a diákok érdektelenségét élték meg legnehezebben⁶¹.

A 2. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozást követően készített pedagógus szempontrendszer

Code System	2 fogl...	SUM
▶ Negatív tanulói lelkiállapot	30	30
▶ Pozitív tanári lelkiállapot	11	11
▶ Negatív tanári lelkiállapot	55	55
▶ Pozitív tanulói lelkiállapot	14	14
Σ SUM	110	110

42. ábra A 2. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás negatív és pozitív tanulói és tanári lelkiállapotinak eloszlása

A 2. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozást követően a foglalkozásvezetők által rögzített pedagógus szempontrendszer (42. ábra) kiemelkedően több negatív tanári lelkiállapotra (55) utaló megfogalmazást találtak, mint pozitívat (11). A negatív tanulói lelkiállapotot (30) is gyakrabban említették meg a foglalkozásvezetők, mint a pozitívat (14).



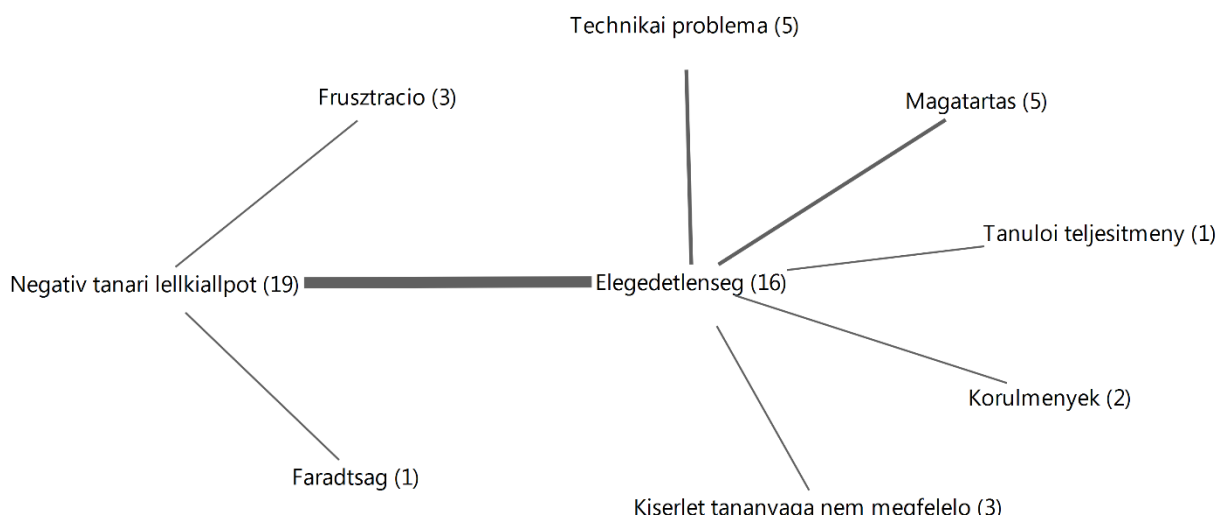
43. ábra A pozitív tanári lelkiállapot okai a 2. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozáson

A dimenziókat közelebbről megvizsgálva (43. ábra) azt láthatjuk, hogy a pozitív lelkiállapot arányaiban kevés alkalommal jelent meg a 2. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozáson, az

egy-egy dimenzió közötti együttes előfordulást ábrázolják. Minél többször fordul elő együttesen két kategória, annál vastagabb az őket összekötő vonal.

⁶¹ Az egyes kategóriákra vonatkozó eredményeket a 17. sz. mellékletben található Pedagógus szempontrendszer (együttes előfordulás) elnevezésű ábra tartalmazza.

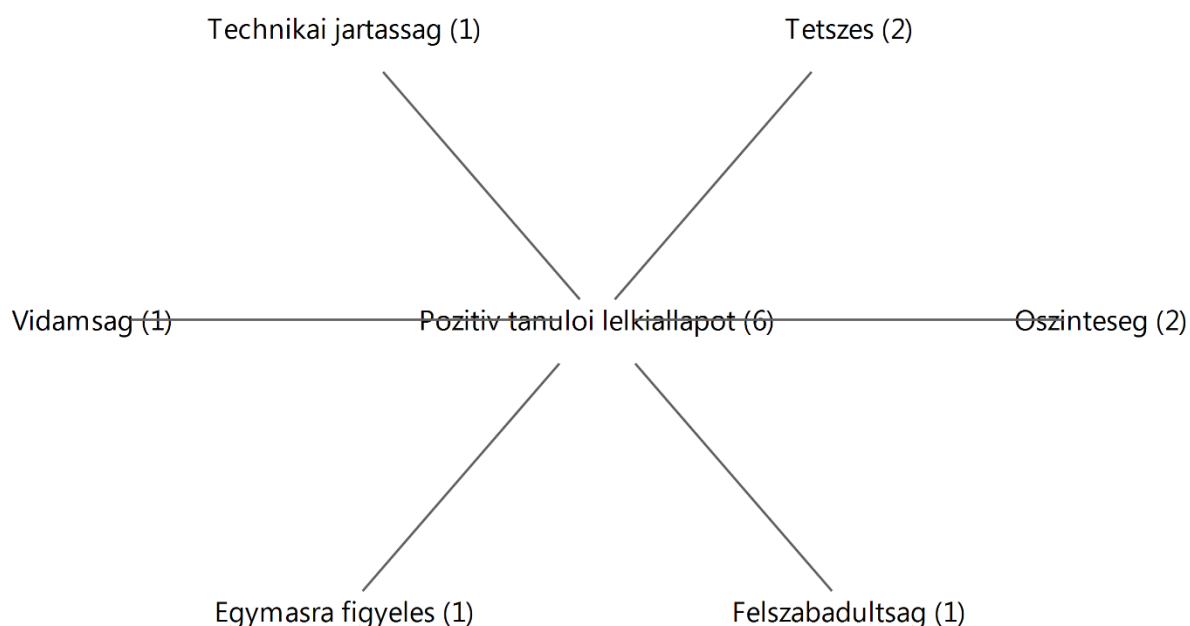
elégedettség a foglalkozáson részt vevő gyerekek teljesítményével és az érdeklődés a foglalkozások iránt ugyanolyan arányban jelentek meg a beszámolóban. „A mai foglalkozást is a vidám, oldott hangulat jellemezte.” „Most én is jobban éreztem magamat, mint az elmúlt alkalommal.” „A mai foglalkozást is a vidám, oldott hangulat jellemezte”



44. ábra A negatív tanári lelkiállapot okai a 2. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozáson

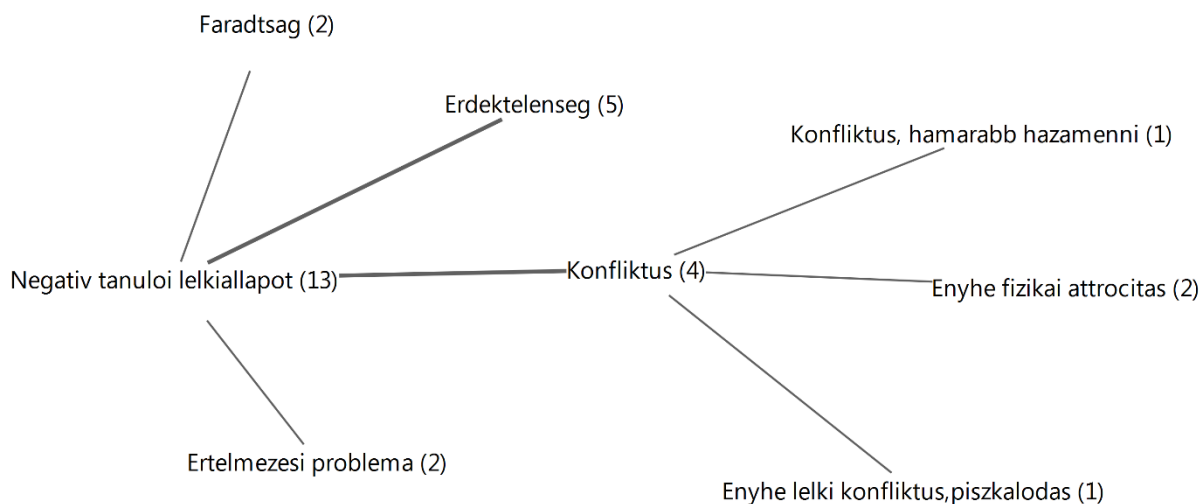
A negatív tanári lelkiállapot a beszámolóban több alkalommal is megjelent a 2. foglalkozással kapcsolatban (44. ábra). A korábbiakhoz hasonlóan megjelenik a frusztráció és a fáradtság, valamint az elégedetlenség. A negatív tanári lelkiállapot elsődleges oka azonban az elégedetlenség volt, amelyet az őket összekötő vonal vastagsága is jelez. A technikai problémák megjelenése 2-vel többször jelenik meg, mint a 2. fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokon, amely nem meglepő, hiszen a használt eszközök száma is több, amelyek így több problémára, nehézségre adnak okot. A tanulók magatartásával kapcsolatos elégedetlenség is eggyel többször jelenik meg, míg a tanulói teljesítménnyel kapcsolatos elégedetlenség ugyanennyivel kevesebbszer. „Az első foglalkozáshoz képest nehezebben indult a beszélgetés, úgy éreztem, többet kellett fegyelmeznem, összpontosítani a témára és közben dicsérni is a jó válaszokat és a figyelmes tanulókat.” „Beszélgetés közben sokszor egymás szavába vágtak, egyszerre beszéltek. Hangosabbak és fegyelmezetlenebbek voltak, mint a múltkor.” „Külső körülmények is nehezítették a munkánkat. (Egy órán keresztül szólt a riasztó az iskola mellett. A szomszéd teremben és a folyosón nagy volt a zaj. A kolléganőm bejött néhány gyerekkel a szünetben, annak ellenére, hogy mindenkit megkértem, hogy ne zavarjanak minket, mert foglalkozást tartok és erről felvétel készül. Ekkor nagyon tanácstalan voltam, hogy mit tegyek.)” „A történet feldolgozása és a beszélgetés vezetése nem okozott nehézséget, a fegyelm és figyelem fenntartása annál inkább. A gyerekek nagyon felpörögtek, sokszor kezdeményeztek magánbeszélgetéseket a beszélgetés közben. Ezt volt nehéz újra és újra

koordinálni.” „Néhány gyereknél észrevehető volt bizonyos fajta érdektelenség, volt néhány pont, ahol látszott, hogy inkább már máshol lennének. A képek készítésénél három fiú nagyon szabadon kezelte a témát, és a beszélgetésnél is igyekeztek szándékosan félreértelmezni a dolgokat. A videonaplózást is bohóckodásba fullasztották.” „Az akadozó internetkapcsolat miatt ugyan a feltöltést a tantermen kívül ugyan, de gyorsabban megoldottuk, mint a múltkor, de a képek megjelenítése a megbeszéléshez nem sikerült, ezért az eszközökön néztük meg azokat egyenként. A gyerekek rendre felugráltak, mindenki a kapcsolatot próbálta javítani.”



45. ábra A pozitív tanulói lelkiállapot okai a 2. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozáson

A fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozáson megjelenő pozitív tanulói lelkiállapot a 2. foglalkozáson a foglalkozásvezetők interpretációjában megjelenik (45. ábra) a már kialakult technikai jártasságban, abban, hogy a diákoknak egyre inkább tetszik a foglalkozásokon való részvétel, egyre vidámabbak, felszabadultak, figyelnek egymásra és őszinték. „A diákok szerettek az iPaden játszani, képeket feltölteni.” „Elmondják mindenről őszintén a véleményüket.” „A gyerekek bátrak, őszinték és aktívak voltak. Az Ipadet ügyesen és jól használták. A kamera nem feszélyezte őket.” „A gyerekek várták a foglalkozást, az előző foglalkozáson nagyon jól érezték magukat. A mostanin a játékok tetszettek nekik a legjobban.” „A gyerekek sokkal felszabadultabbak voltak, mint az első alkalommal.” „A gyerekek jobban figyeltek egymásra, mint az előző alkalommal, ill. az egyik problémás kisfiú is sokkal nyugodtabban viselkedett.”



46. ábra A negatív tanulói lelkiállapot okai a 2. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozáson

A negatív tanulói lelkiállapot a foglalkozásvezetők meglátása szerint a 2. foglalkozáson leginkább az érdektelenségben jelent meg (46. ábra). Konfliktust okozott, hogy a gyerekek hamarabb haza szerettek volna menni. Ez a foglalkozások időpontjával állhat kapcsolatban, hiszen délutánra gyakran fáradtak, türelmetlenek voltak. Különösen nehéz volt a péntek délutáni csoportokat motiválni. „A játék során volt egy kisebb konfliktus. Az egyik fiú fejbe vágta a szerelmét. Rászóltam, ő elnézést kért.” „Nagyobb konfliktus nem volt, inkább csak a szokásostól több pizskalodás, egymásnak való beszólogatás. Az én figyelmeztetésem elég volt, hogy abba hagyják.” „A vélemények mellett őszintén elmondták, hogy nem értettek semmit a történetből. Már ott elakadtak, hogy Kam és a családja nem ismerte a tükröt és ez hogyan lehetséges.”

Az együttes előfordulás ábráján (18. sz. melléklet) azt láthatjuk, hogy a 2. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás beszámolóiban a foglalkozásvezetők mely kategóriákba tartozó tapasztalataikról írtak egyszerre. Még a 2. foglalkozás fejlesztő biblioterápiás beszámolóiban a pozitív tanári és pozitív tanulói lelkiállapot fordult elő együttesen gyakran, a fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások esetében az ugyanerről a foglalkozásról készült beszámolóokban a negatív tanári és a negatív tanulói lelkiállapotok fordultak elő gyakran egyszerre. A negatív tanulói lelkiállapoton belül kiemelhetünk egy kategóriát, amely szintén többszörös előfordulást mutat, ez az érdektelenség. Ezen kívül a tanulók fáradtságával jelent meg még együtt a negatív tanári lelkiállapot. Érdekes megfigyelni, hogy míg a fejlesztő biblioterápiás csoportban a negatív tanári lelkiállapot gyűjtő kategória jelent meg együtt a negatív tanulói lelkiállapot kategóriáival, a fejlesztő e-biblioterápiás csoportban az ellenkezőjét láthatjuk. A negatív tanári lelkiállapot több nevesített esete is, úgymint frusztráció, fáradtság és körülmények együtt fordult elő a negatív tanulói lelkiállapottal.

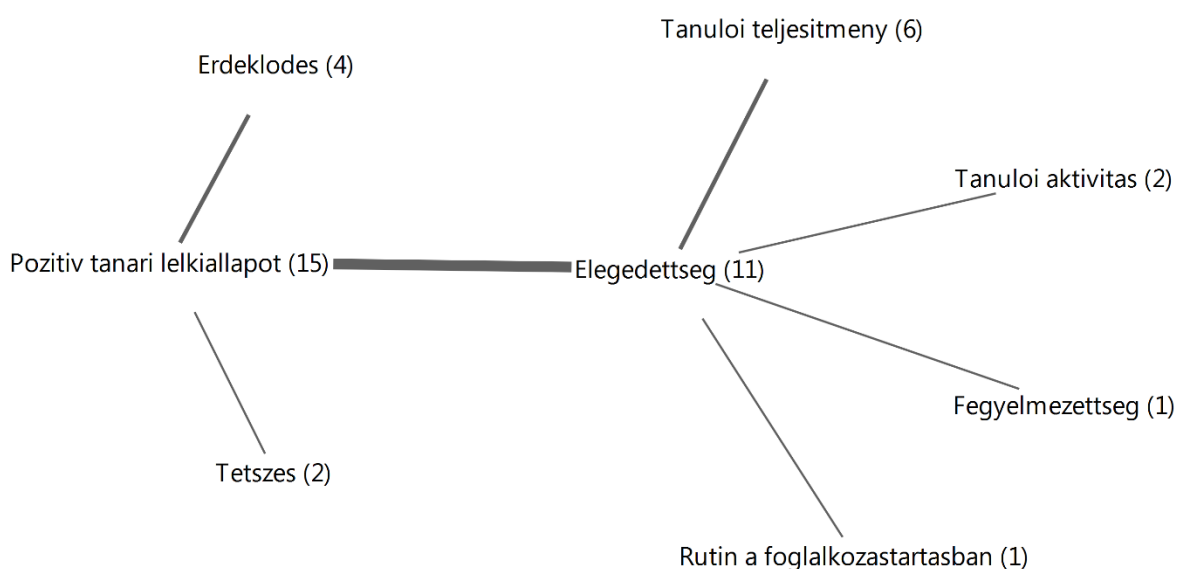
A pozitív tanári lelkiállapot a pozitív tanulói lelkiállapottal, valamint az ebbe a kategóriába sorolt, tanulók vidámságával jelent meg együtt, valamint a tanárok tanulói teljesítménnyel történő elégedettsége a pozitív tanulói lelkiállapottal⁶².

A 6. fejlesztő biblioterápiás foglalkozást követően készített pedagógus szempontrendszerek

Code System	6 fogl...	SUM
▶ Negatív tanulói lelkiállapot	8	8
▶ Pozitív tanári lelkiállapot	42	42
▶ Negatív tanári lelkiállapot	29	29
▶ Pozitív tanulói lelkiállapot	43	43
Σ SUM	122	122

47. ábra A 6. fejlesztő biblioterápiás foglalkozás negatív és pozitív tanulói és tanári lelkiállapotinak eloszlása

A 6. fejlesztő biblioterápiás foglalkozást követően készített pedagógus szempontrendszerek esetében (47. ábra) a pozitív tanári lelkiállapot (42) gyakrabban jelenik meg, mint a negatív (29). A pozitív tanulói lelkiállapot (43) kiemelkedően többször volt megemlítve ezekben a beszámolóokban, mint a negatív (8).

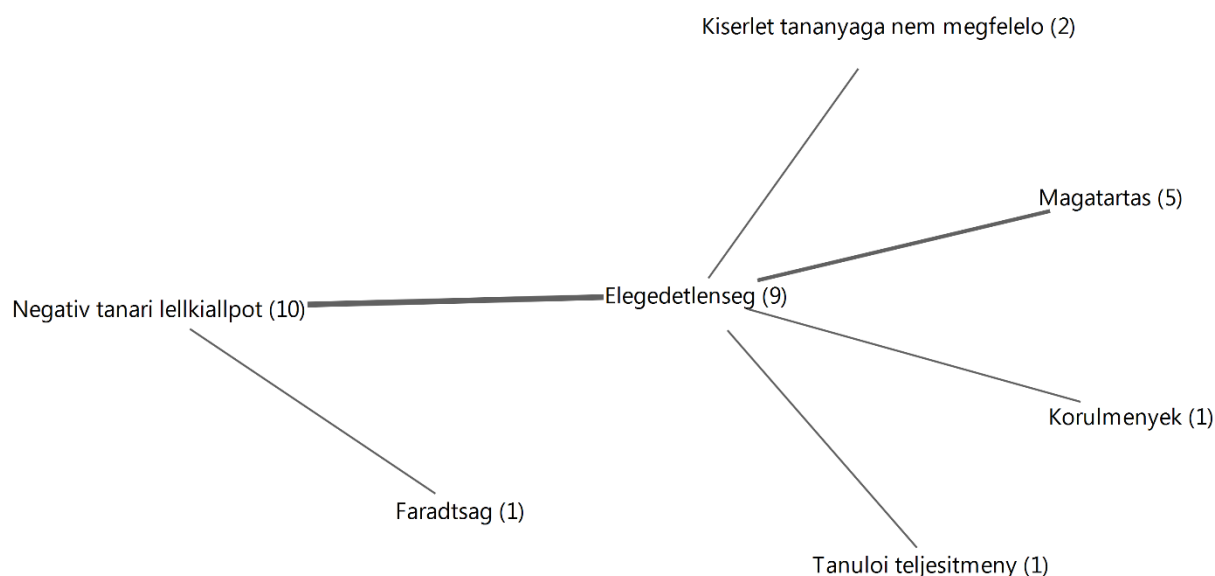


48. ábra A pozitív tanári lelkiállapot okai a 6. fejlesztő biblioterápiás foglalkozáson

A pozitív tanári lelkiállapot leggyakoribb oka a 6. biblioterápiás foglalkozásokon a foglalkozásvezetők beszámolói alapján az elégedettség volt (48. ábra). A foglalkozásvezetők elégedettek voltak a diákok teljesítményével, aktivitásával és fegyelmezettségével, valamint úgy érezték, hogy rutint szereztek a foglalkozások megtartásában. A 2. foglalkozáson felmerülő érdeklődés és tetszés az utolsó foglalkozásig megmaradt. „A játékok nagyon jól sikerültek, a

⁶² Az egyes kategóriákra vonatkozó eredményeket a 18. sz. mellékletben található Pedagógus szempontrendszer (együttes előfordulás a 2. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokon) elnevezésű ábra tartalmazza.

történetet nagy figyelemmel hallgatták végig.” „Ügyesen meglátták az összefüggéseket és megfogalmazták a tanulságokat. Beszélgettünk a boldogságról, anyagi dolgokról.” „Már most kezdtem érezni a munkámban a rutinosságot, folyamatosságot.” „A beszélgetésnél elég aktívak voltak, sokszor többen is megszólaltak egyszerre, ugyan figyelmeztettem őket néhányszor, de nem akartam, hogy tanóra jellege legyen a foglalkozásnak, és itt is jelentkezni kelljen, illetve felszólítom, aki válaszolhat.” „Mindannyian sajnáljuk, hogy véget értek ezek a tartalmas, vidám órák, ahol mindannyian nagyon jól éreztük magunkat.” „Nagyon élvezték a játékokat és a neveltetős játékba nekem is be kellett állnom, hogy párosan legyünk és minden lány velem akart párban állni.” „Nagyon tetszett, hogy az jött ki a mese kapcsán, hogy akkor lenne boldog az öregasszony, ha lenne társa. Ezt nagyon egyöntetűen mondták, ami nagyon szép gondolat.” „A hat hetet összességében figyelve a gyerekek és én is nagyon jól éreztük magunkat a foglalkozásokon. Nagyon jó hangulat volt, a gyerekek egyre inkább megnyíltak előttem.”



49. ábra A negatív tanári lelkiállapot okai a 6. fejlesztő biblioterápiás foglalkozáson

A negatív tanári lelkiállapot okaként (49. ábra) ismételten megjelent a fáradtság, amely a foglalkozás időpontjának is betudható. A leggyakoribb oka azonban az elégedetlenség, melyet leggyakrabban a diákok magatartása okozott. „Négy tanuló fizikai vagy mentális állapota nem tette lehetővé a teljes figyelmet:

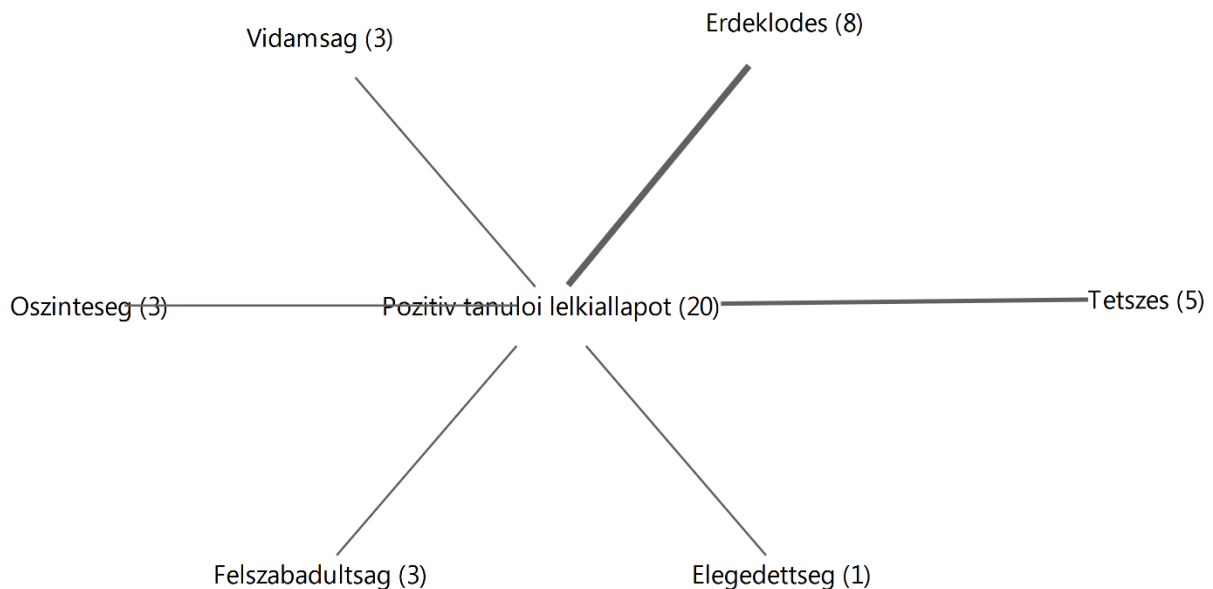
Az 1. tanulóval előző nap iskolai konfliktusom volt, amelynek hatása alól sem ő, sem én nem tudtam szabadulni.

A 3. tanuló nagyon rosszkedvű volt, a játékokban nem vett részt, többségében maga elé meredt.

A 4. tanuló lázas, beteg volt, nem is jött másnap iskolába, csak a foglalkozás miatt jött iskolába.

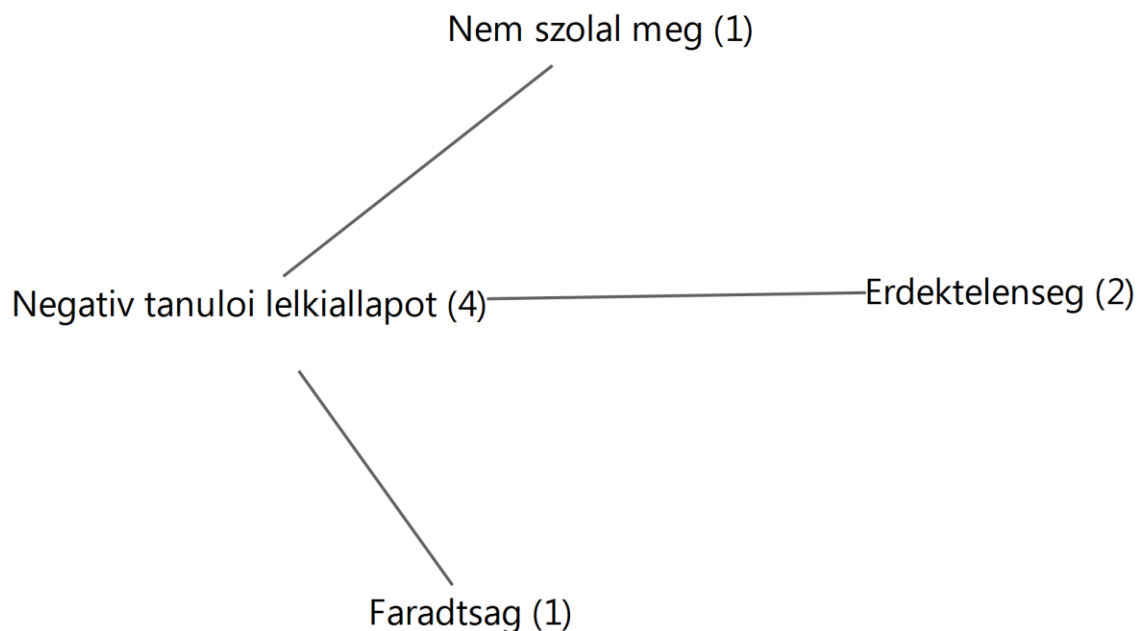
A 8. tanulóval magatartási problémák vannak hetek óta, amelynek családi háttérrel összefüggő okai vannak. Nyugtalan és szélsőséges magatartási megnyilvánulási vannak.”

„Áramszünet volt, így a játék elég hosszúúra nyúlt. Vártam, hátha visszajön az áram. Azonban egy idő után úgy döntöttem, hogy inkább felolvasom a történetet.” „Némelyik történet nem igazán felelt meg az ő életkori sajátosságaiknak, komoly problémákat vetett fel, amit ők gyerekként nehezen tudtak átélni, megérteni.”



50. ábra A pozitív tanulói lelkiállapot okai a 6. fejlesztő biblioterápiás foglalkozáson

A pozitív tanulói lelkiállapot a pedagógusok beszámolója alapján leggyakrabban az érdeklődésben nyilvánult meg (50. ábra), ezt követte a tetszés, a vidámság, az őszinteség és a felszabadultság, s végül az elégedettség. „Meglepő volt, hogy az egyik kislány, aki egyébként beteg volt, eljött a délutáni foglalkozásra és igyekezett részt venni a játékban és a beszélgetésben.” „Pozitívumnak tartom, hogy néhány gyerek esetében érzek változást, bátrabban nyilatkoztak meg, mint órákon szoktak, nyíltabbak, őszintébbek voltak, mint eddig tapasztaltam.” „Amikor bejelentettem, hogy ez az utolsó foglalkozás, többek arcán csalódást láttam.” „Nagyon tetszettek a foglalkozás előtti és foglalkozás közötti játékok is. Többször is eljátszottuk az előírton felül is.” „Szépen megnyíltak, saját példáikkal, történeteikkel tarkították a foglalkozást.”



51. ábra A negatív tanulói lelkiállapot okai a 6. fejlesztő biblioterápiás foglalkozáson

A pedagógus szempontrendszerekben a negatív tanulói lelkiállapot 3 megjelenési formáját tartalmazza (51. ábra), úgymint érdektelenség, fáradtság és az, hogy a diákok között van, aki nem szólal meg. „Negatívum, a 14-es tanulót szinte egyetlen foglalkozáson elhangzott történet sem hatotta meg, végig elfoglalta önmagát, csupán a játékokba kapcsolódott be.” „A 3. tanuló megtagadta a játékban való részvételt”

A 6. fejlesztő biblioterápiás foglalkozás tanári beszámolóiban többször fordult elő – a 2. foglalkozás beszámolóihoz hasonlóan – a pozitív tanári és tanulói lelkiállapot. A pozitív tanári lelkiállapot egy nevesített esete, az érdeklődés is többször fordult elő a pozitív tanulói kategóriával, valamint a pozitív tanulói lelkiállapot nevesített kategóriája, az érdeklődés szintén többször előfordult a pozitív tanári lelkiállapot kategóriájába kódolt szövegrészekkel. Ezenkívül kiemelendő, hogy a tanulói aktivitás és teljesítmény a pozitív és negatív tanári lelkiállapot esetében is megjelenik, a teljesítménnyel kapcsolatosan azonban pozitív tanári lelkiállapottal gyakoribb az együttes előfordulás. A pozitív tanári és tanulói lelkiállapotoknál is előfordul az érdeklődés⁶³.

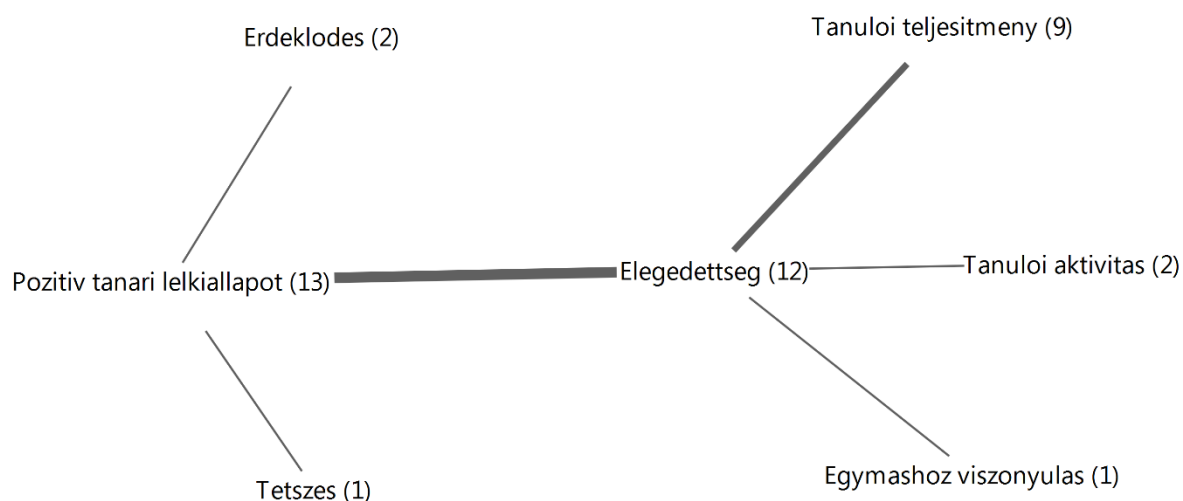
⁶³ Az egyes kategóriákra vonatkozó eredményeket a 19. sz. mellékletben található Pedagógus szempontrendszer (együttes előfordulás a 6. fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokon) elnevezésű ábra tartalmazza.

A 6. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozást követően készített pedagógus szempontrendszerek

Code System	6 fogl...	SUM
▶ Negatív tanulói lelkiállapot	3	3
▶ Pozitív tanári lelkiállapot	39	39
▶ Negatív tanári lelkiállapot	21	21
▶ Pozitív tanulói lelkiállapot	23	23
SUM	86	86

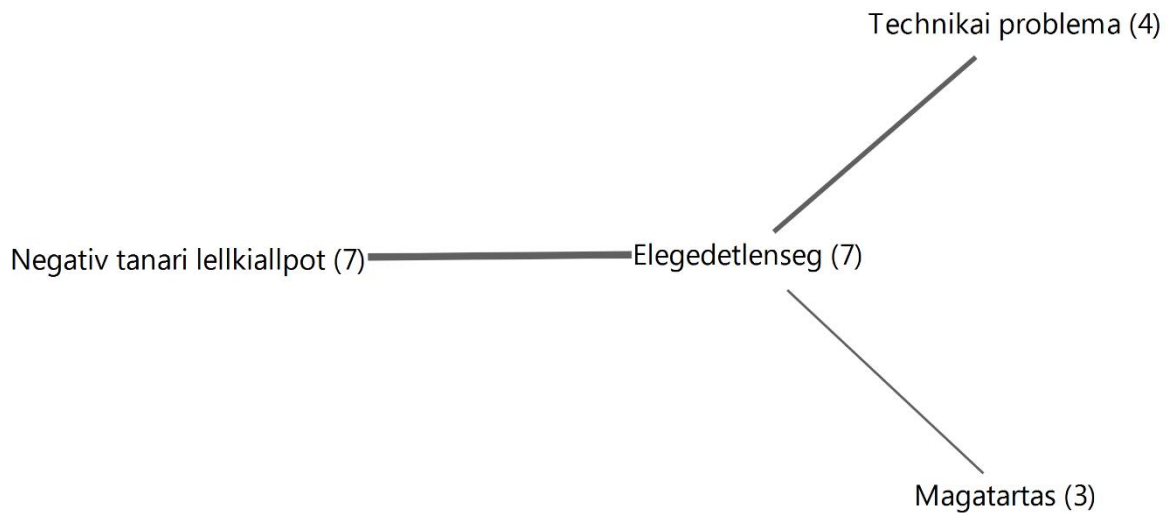
52. ábra A 6. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás negatív és pozitív tanulói és tanári lelkiállapotinak eloszlása

A 6. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozást követően készített pedagógus szempontrendszerek azt mutatják (52. ábra), hogy a pozitív tanári lelkiállapot (39) gyakrabban került megemlítésre (21). A foglalkozásvezetők tanulói lelkiállapotáról szóló vélemények közül gyakrabban hangzik el a pozitív beszámoló (23), míg negatív (3) elhanyagolhatóan kevés esetben.



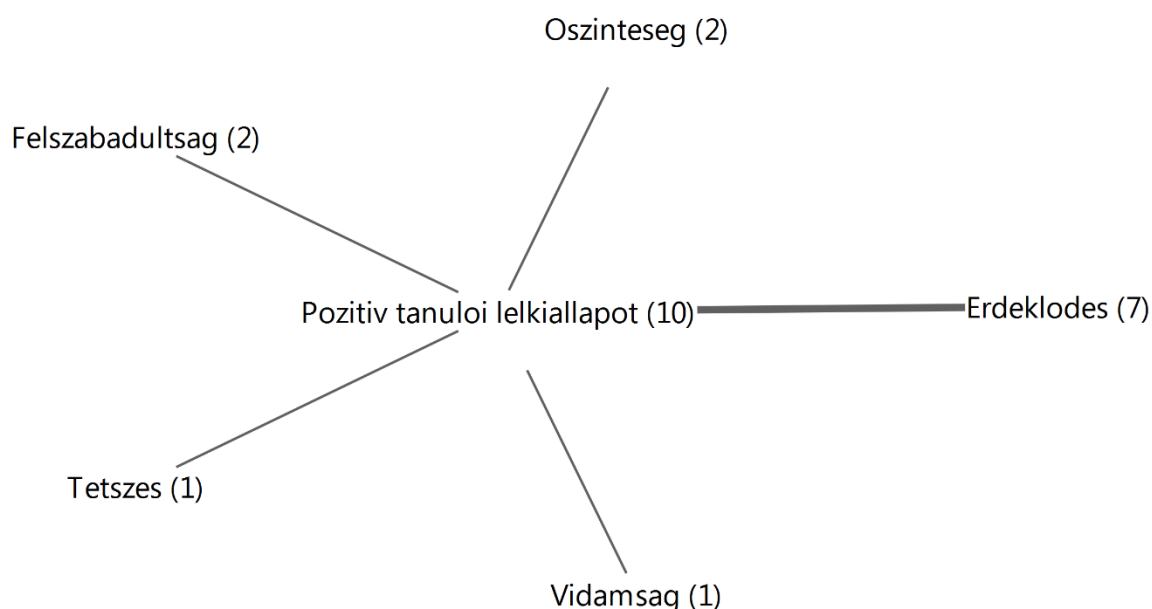
53. ábra A pozitív tanári lelkiállapot okai a 6. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozáson

A 6. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokon az elégedettség volt a pozitív tanári lelkiállapot okai között legnagyobb számban előforduló (53. ábra). Leggyakrabban a tanulói teljesítménnyel való elégedettséget említették meg a foglalkozásvezetők. Elégedettséggel töltötte el a foglalkozásvezetőket a diákok aktivitása és egymáshoz való viszonyulása is. Az elégedettségen kívül az érdeklődés és a tetszés ugyanúgy megjelent, mint a korábbi beszámolókból. „Nagyon kis probléma volt, de sikeresen megoldottuk. Eleinte még nem akartam hagyni, hogy [3. számú gyerek] segítsen nekem, de aztán beláttam, hogy sokkal jobban ért a számítógéphez nálam, így átengedtem neki a problémák megoldását.” „A foglalkozássorozat legnagyobb hozadéka számomra az, hogy közelebb kerültem a gyerekekhez.” „A mai foglalkozást éreztem a legjobbnak.” „Ez a hat alkalom maradandó élmény lesz a gyerekek és az én életemben is.” „A gyerekek szeretik a foglalkozást, beszélgettünk róla, hogy más körülmények között fogjuk folytatni.”



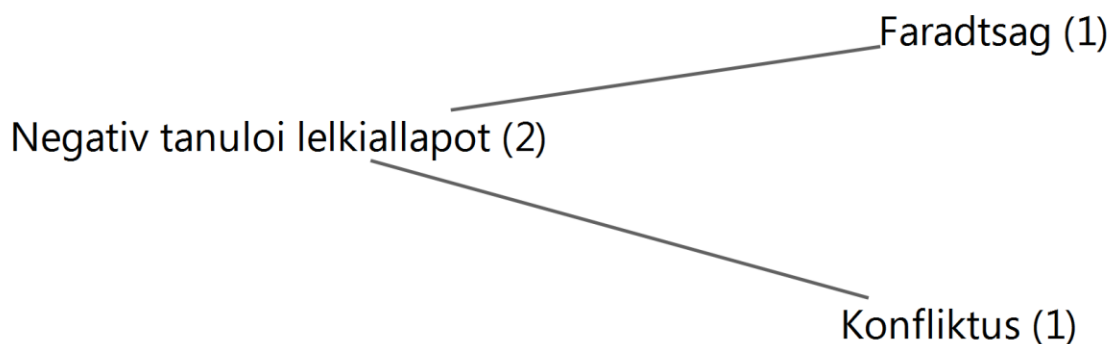
54. ábra A negatív tanári lelkiállapot okai a 6. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozáson

A negatív tanári lelkiállapot oka az elégetlenség volt, egyrészt a foglalkozáson részt vevő diákok magatartásával (54. ábra), másrészt a továbbra is előforduló technikai problémákkal. „Nagyobb konfliktus nem volt, inkább vita, ami egész hangosra sikeredett (a szendvics körül forgott), de a fiúk ügyesen megoldották.” „Továbbra is nehézséget okoz 1-2 gyerek fegyelmezetlensége, „visszaterelésük” a feladathoz. Mindig megígérik, hogy nem rendetlenkednek, aztán csak nem tudnak kibújni a bőrükből. Ezért van az is, hogy gyakran kell őket figyelmeztetni arra, hogy ne beszélgessenek egymással, együtt beszélgessünk. Ma talán a szokottnál is „oldottabbak” voltak. Néhányszor úgy éreztem, hogy feladom, mintha a falnak beszéltem volna. Pedig a történet kapcsán előjöttek a saját élmények, csak az idegtelenkedésre való készítés erősebb volt, mint a feladattudatuk.” „A képek feltöltésével megint gond volt, de a gyerekek már rutinosan kezelték a helyzetet.”



55. ábra A pozitív tanulói lelkiállapot okai a 6. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozáson

A pozitív tanulói lelkiállapot elsődleges oka a foglalkozásvezetők meglátása szerint az érdeklődés volt (55. ábra). Kisebb számban említették meg a foglalkozásvezetők a tanulók vidámságát, felszabadultságát, őszinteségét és tetszését. „Őszinték, a gyerekek nem tartottak attól, hogy tanárként hogyan fogok reagálni a mondandójukra.” „A vidám, oldott hangulat jellemezte a mai foglalkozást. A gyerekek bátrak, őszinték, aktívak voltak. Sokat segítettek. Egyre önállóbbak.” „A gyerekek szeretik a foglalkozást, beszélgettünk róla, hogy más körülmények között fogjuk folytatni.” „A képek szerintem nagyon ötletesre sikerültek, a többség nem is egy képet rajzolt. A kreativitásuk fejlődésének kétségtelenül jót tett ez a program.” „A történetet megértették a tanulók, a kérdésekre adott válaszokból és a képek elemzése során ez kiderült.” „A mesét nagyon szépen, fegyelmezetten hallgatták, a képek feltöltése sikeres volt, azokról szívesen, ügyesen beszélgettek.”



56. ábra A negatív tanulói lelkiállapot okai a 6. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozáson

A negatív tanulói lelkiállapot a foglalkozásvezetők beszámolóiban a 6. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokon (56. ábra) igen kis számban fordult elő, ennek okát a tanárok abban látták, hogy a

gyerekek fáradtak voltak, illetve a konfliktusokat is negatív megnyilvánulásnak látták. A konfliktusok elengedhetetlen részei a biblioterápiás foglalkozásnak, hiszen érvek és ellenérvek, elképzelések és nézetek ütköznek, ami mindenképpen konfliktushelyzetet teremt. A konfliktushelyzet megjelenési formája és kifejeződése azonban okozhat negatív érzéseket. „Két fiú között alakult ki konfliktus, amely úgy oldódott meg, hogy a mellettem ülő diákot megkértem, ne figyeljen most a társára, hanem inkább a feltett kérdésekre koncentráljon. /Figyelemelterelés/.” „Délutánra már nagyon fáradtak voltak a gyerekek, menet közben még kettőjüknek el kellett mennie, ez kissé felborította a menetrendet.”

A 6. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások pedagógus szempontrendszerének együttes előfordulását megvizsgálva azt láthatjuk, hogy a tanulói teljesítmény a negatív tanulói lelkiállapot kivételével minden nagyobb kategóriával (pozitív tanulói lelkiállapot, pozitív tanári lelkiállapot, negatív tanári lelkiállapot) együtt előfordul, azonban a leggyakrabban a pozitív tanári lelkiállapottal áll kapcsolatban.⁶⁴

Összefoglalva a pedagógus szempontrendszer eredményeit elmondhatjuk, hogy mind a pozitív, mind a negatív tanári lelkiállapot elsődleges kiváltó oka az volt, ahogyan a tanárok a diákok viselkedését megítélték a foglalkozásokon. A pedagógusok beszámolói alapján a gyerekek nagyon élvezték a foglalkozásokat, a gyerekek jelentős része a tablettel végzett minden feladatot játéknak gondolta, és olyan eset is előfordul, amikor egész napos sportvetélkedő volt az iskolában, a foglalkozáson részt vevő gyerekek azonban megkérték a buszsofőrt, hogy vigye vissza őket délután az iskolába, mert nekik a foglalkozáson részt kell venniük. A fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokon többször okozott problémát a technika, például nem volt megfelelő a vezetékek nélküli internetkapcsolat, azonban ezeket a nehézségeket a pedagógusok kreatívan megoldották, az IKT-eszközök használatával kapcsolatosan sokkal magabiztosabbak lettek, valamint felfigyeltek arra, hogy a diákok szívesen segítenek a technikai problémák elhárításában, s ezzel a tanár tekintélyén csorba nem esik. Az együttes előfordulás nem hozott olyan eredményt, amely alapján az egyes alkategóriák egymással előfordulnának (1 bekezdés távolságon belül⁶⁵).

⁶⁴ Az egyes kategóriákra vonatkozó eredményeket a 20. sz. mellékletben található Pedagógus szempontrendszer (együttes előfordulás a 6. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokon) elnevezésű ábra tartalmazza.

⁶⁵ near: max distance 1 paragraphs (text)

2.9 Kutatási eredmények összefoglalása

Az alábbi fejezetben tételesen bemutatásra kerülnek a kutatás kezdetén megfogalmazott hipotézisek, valamint a kutatást követő adatelemzésnek köszönhetően született vonatkozó eredmények.

A beavatkozási csoportokban résztvevő diákok önértékelése

- a fejlesztő biblioterápiás csoportban pozitív irányba változik az egykorú társakkal való viszonyban megnyilvánuló önértékelés (T), valamint a diákok önmagukkal való elégedettsége (S) a kontrollcsoporthoz képest

A Welch-féle d-próba (5. táblázat) közel szignifikáns eredményt mutatott a fejlesztő biblioterápiás beavatkozási és kontrollcsoportjai között ($p=0,052$, $d=1,974$) a T skála esetében, amely alapján azt mondhatjuk, hogy a fejlesztő biblioterápiás csoportban az egykorú társakkal való viszonyban megnyilvánuló önértékelés skála a kontrollcsoportban a beavatkozási csoporthoz képest csökkent. Ugyanezen összehasonlításban az S skála ($p=0,859$, $d=0,179$) eredményei is csökkenést mutatnak a kontrollcsoportban a beavatkozási csoporthoz viszonyítva.

- a fejlesztő e-biblioterápiás csoportban nagyobb mértékben változik pozitív irányba az egykorú társakkal való viszonyban megnyilvánuló önértékelés (T), valamint a diákok önmagukkal való elégedettsége (S) a kontrollcsoporthoz és a fejlesztő biblioterápiás csoporthoz képest

A Welch-féle d-próba (5. táblázat) elvégzése azt mutatja, hogy a fejlesztő e-biblioterápiás beavatkozási csoportokban növekedtek mind a T skála ($p=0,474$, $d=0,719$), mind pedig az S skála ($p=0,848$, $d=0,192$) értékei a kontrollcsoporthoz képest. A fejlesztő biblioterápiás beavatkozási csoportban kapott eredményeket a fejlesztő e-biblioterápiás beavatkozási csoportokéval összevetve pedig azt láthatjuk, hogy a T skála ($p=0,853$, $d=0,185$) értékei növekedtek a fejlesztő biblioterápiás csoportban a fejlesztő e-biblioterápiához viszonyítva, azonban az S skála ($p=0,805$, $d=-0,248$) eredményei hasonló mértékű csökkenést mutatnak.

A beavatkozási csoportokban résztvevő diákok kompromisszumkereső és problémamegoldó konfliktuskezelési stílusa

- a fejlesztő biblioterápiás csoportban pozitív irányba változik a kontrollcsoporthoz képest
- A fejlesztő biblioterápiás kontroll- és beavatkozási csoportok adatain elvégzett kétmintás t-próba (10. táblázat) eredménye alapján a problémamegoldó ($p=0,004$, $t''=2,955$) és

kompromisszumkereső ($p=0,000$, $t'=3,996$) alskálákban a csoportok között nagymértékű és szignifikáns különbség figyelhető meg.

- a fejlesztő e-biblioterápiás csoportban nagyobb mértékben változik pozitív irányba a kontrollcsoportéhoz és a fejlesztő biblioterápiás csoportéhoz képest

A Welch-féle d-próba eredményei azt mutatják (11. táblázat), hogy a fejlesztő e-biblioterápiás beavatkozási csoportban a kontrollcsoportéhoz viszonyítva növekedett a kompromisszumkereső ($p=0,459$, $d=0,745$), és a problémamegoldó ($p=0,066$, $d=1,862$) konfliktuskezelési stílus.

A fejlesztő e-biblioterápiás beavatkozási csoportban a fejlesztő biblioterápiás beavatkozási csoportéhoz képest növekedett a problémamegoldó ($p=0,166$, $d=-1,399$) alskála eredménye, és csökkent a kompromisszumkereső konfliktuskezelési stílus ($p=0,112$, $d=1,610$) pontjainak értéke.

Korreláció figyelhető meg a

- beavatkozási csoportokban az egykorú társakkal való viszonyban megnyilvánuló önértékelés (T) és a kompromisszumkereső konfliktuskezelő stílus között

A beavatkozási csoportokban a foglalkozássorozat előtt és után felvett Coopersmith-féle önértékelés teszt T skálájának, valamint a Thomas-Kilmann-féle konfliktuskezelési teszt K skálájának eredményei között a fejlesztő biblioterápiás csoportokban szignifikáns korreláció nem figyelhető meg (12-13. táblázat). A fejlesztő e-biblioterápiás csoportokban mindkét skála esetében a foglalkozássorozat előtt és után felvett tesztek adott skáláján belül szignifikáns, közepesen erős pozitív korreláció található. A két teszt adott alskálái között a foglalkozássorozat után mért önértékelés teszt T skálája szignifikánsan pozitív, gyenge korrelációt mutat: a konfliktuskezelési teszt foglalkozássorozat előtt ($p=0,022$, $r=0,360$) és után ($p=0,013$, $r=0,391$) mért K skálájával.

- beavatkozási csoportokban a diákok önmagukkal való elégedettségében megnyilvánuló önértékelése (S) és a kompromisszumkereső konfliktuskezelő stílus között

A beavatkozási csoportokban a foglalkozássorozat előtt és után felvett Coopersmith-féle önértékelés teszt S skálájának, valamint a Thomas-Kilmann-féle konfliktuskezelési teszt K skálájának eredményei között a fejlesztő biblioterápiás csoportokban szignifikáns, közepesen erős pozitív korreláció figyelhető meg (14-15. táblázat) a foglalkozássorozat előtt rögzített önértékelés teszt S skálája és a konfliktuskezelési teszt K skálája között ($p=0,008$, $r=0,413$). Ez a korreláció a foglalkozássorozat után felvett tesztek között már

nem figyelhető meg ($p=0,190$, $r=0,212$). A fejlesztő e-biblioterápiás csoportokban mindkét skála esetében a foglalkozássorozat előtt és után felvett tesztek adott skáláján belül szignifikáns, közepesen erős pozitív korreláció található. A két teszt adott alskálái között a foglalkozássorozat szignifikáns korreláció nem figyelhető meg.

A beavatkozási csoportokban részt vevő diákok metakommunikációs jelzései azt mutatják, hogy a foglalkozások előrehaladtával

- nyitottabbak (kevesebb alkalommal jelenik meg a karba tett kéz, keresztbe tett láb), valamint több alkalommal alkalmaznak nonverbális pozitív megerősítést (mosoly, fejbólintás)

A fejlesztő biblioterápiás foglalkozások videofelvételeinek (2. és 6.) bekódolt adataira elvégzett egymintás t-próba eredményei alapján a fejlesztő biblioterápiás csoportokban a diákok metakommunikációja egyre nagyobb nyitottságot mutat, hiszen egyre kevesebb alkalommal és rövidebb ideig tették karba a kezüket, és a keresztbe tett láb megjelenése is rövidebb ideig volt megfigyelhető, azonban a keresztbe tett láb többször fordult elő a foglalkozássorozat végén, mint az elején. Az egyetértés nonverbális jelzése, a fejbólintás, és az egyet nem értés jele, a fejrázás kevesebb alkalommal, azonban hosszabb ideig fordult elő. A harag nem jelent meg olyan számban, hogy az adatokra az egymintás t-próba elvégezhető legyen, a mosolygások száma és ideje viszont csökkent.

A fejlesztő e-biblioterápiás csoportok diákjai esetében a nonverbális nemek megjelenésének vizsgálata során azt láthatjuk, hogy a tanulók a foglalkozássorozat végén kevesebb alkalommal, azonban hosszabb ideig tették keresztbe a karjukat, lábukat pedig kevesebb alkalommal rövidebb ideig keresztetkelték, ami részükről egyre nagyobb fokú nyitottságra utal. A nem-verbális pozitív megerősítés, a fejbólintás többször és hosszabb ideig jelent meg a foglalkozásokon, az egyet nem értés nonverbális megjelenési formája, a fejrázás szintén többször és hosszabb ideig jelent meg. A harag megnyilvánulási formái egyre ritkábban és rövidebb ideig voltak megfigyelhetők, míg a mosolygások ideje és száma is növekedett.

A beavatkozási csoportokban részt vevő diákok

- több alkalommal és hosszabban fejtik ki véleményüket (beszéd száma és hossza)

A fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokon résztvevő diákok verbális megnyilvánulásainak vizsgálata során azt láthatjuk, hogy a diákok egyre kevesebb alkalommal, és egyre rövidebb ideig beszéltek a foglalkozássorozat előrehaladtával.

A fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokon résztvevők verbális megnyilvánulásainak megfigyelése azt mutatja, hogy a foglalkozássorozat során egyre gyakrabban és hosszabb ideig beszéltek, véleményüket egyre hosszabban fejtették ki.

- gyakrabban kérdeznek (kérdések száma)

A fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokon résztvevő diákok kérdezési idejének megfigyelése esetén csökkenést láthatunk, azonban az adatok azt mutatják, hogy többször kérdeztek a foglalkozássorozat végén, mint az elején.

A fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokon résztvevők verbális megnyilvánulásainak megfigyelése azt mutatja, hogy a foglalkozássorozat során egyre gyakrabban és hosszabb ideig kérdeztek.

A foglalkozást vezetőik metakommunikációs jelzései azt mutatják, hogy a foglalkozások előrehaladtával

- nyitottabbak (kevesebb alkalommal jelenik meg a karba tett kéz, keresztbe tett láb, mosoly)

A fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokat vezető tanárok metakommunikációjában a karba tett kéz, keresztbe tett láb, a fejrázás és a harag nem jelent meg olyan nagy számban, hogy az egymintás t-próba által vizsgálható legyen. A pozitív megerősítést jelző fejbólintás kevesebb alkalommal és rövidebb ideig jelent meg, és ugyanígy csökkenést láthatunk a mosolygással töltött időben is, míg a mosolygások száma növekedést mutat.

A fejlesztő e-biblioterápiás csoportokban a tanárok metakommunikációs jelzései közül a karba tett kéz olyan kis számban jelent meg, hogy az adatokra az egymintás t-próba nem volt elvégezhető, a keresztbe tett láb pedig egyre ritkábban és rövidebb ideig jelent meg. A nonverbális pozitív megerősítés, mint a fejbólintás száma és ideje növekedett, míg az egyet nem értés kifejezésére alkalmas fejrázás száma és ideje csökkent. A harag megnyilvánulása a karba tett kézhez hasonlóan nem volt mérhető, a mosolygás száma és ideje azonban növekedett.

A foglalkozásvezetők a foglalkozások előrehaladtával

- kevesebb alkalommal és rövidebb ideig beszélnek (beszéd száma és hossza)

Mind a fejlesztő biblioterápiás, mind a fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokat vezetőik verbális kommunikációját vizsgálva azt láthatjuk, hogy a foglalkozássorozat előrehaladtával egyre rövidebb ideig és kevesebbet beszéltek.

- ritkábban kérdeznek (kérdések száma)

A fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokat vezetőik verbális kommunikációját vizsgálva azt láthatjuk, hogy a foglalkozássorozat előrehaladtával kevesebbet és rövidebb ideig kérdeztek.

A fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokat vezetőik verbális megnyilvánulásainak megfigyelése azt mutatja, hogy a kérdések feltételére fordított idő csökkent, azonban számuk minimális növekedést mutat.

A foglalkozások végén a beavatkozási csoportokban résztvevő diákok arról számolnak be, hogy

- a foglalkozáson jól érezték magukat

A videónaplók elemzéséből az látható, hogy a diákok kiemelkedően sokszor, 372 alkalommal beszéltek arról, hogy jól érezték magukat, és csupán 7 alkalommal hangzott el negatív válasz a vonatkozó kérdésre (15. ábra).

- a foglalkozáson leginkább a játékok és a beszélgetés tetszett nekik

A videónaplók azt mutatják, hogy a foglalkozásokon résztvevőknek a játékok nyerték el leginkább a tetszését, 292 alkalommal jelentek meg erre vonatkozó részek a felvételeken, a beszélgetés azonban csupán az 5. helyen szerepel (a történet, minden tetszett és iPad választ követően), 13 alkalommal került megemlíítésre (17. ábra).

- a foglalkozáson legkevésbé a foglalkozás időpontja tetszett

A válaszok között a diákok részéről a foglalkozások időpontjára való hivatkozásra a videónaplókban nem volt példa, a történet jelent meg ezekben az anyagokban a legtöbb alkalommal, 21-szer (20. ábra).

- meg tudják fogalmazni a történet tanulságát

A diákok a legtöbb esetben meg tudták fogalmazni a meghallgatott irodalmi alkotás tanulságát (16. táblázat).

- össze tudják foglalni röviden, hogy miről szólt a történet

A diákok a legtöbb esetben össze tudták foglalni, hogy miről szólt a történet (23-28. ábra).

- a legrokonszenvesebb szereplője a műnek számukra a pozitív karakter

A foglalkozásokon résztvevő diákok számára a történet pozitív karaktere volt a legrokonszenvesebb (17. táblázat).

- a legkevésbé rokonszenves szereplője a műnek számukra a negatív karakter

A résztvevők számára a legellenségesebb, legantipatikusabb szereplő a történet negatív karaktere volt (18. táblázat).

A foglalkozásvezetők beszámolóit azt mutatják, hogy

- a foglalkozásokról a diákok betegség miatt hiányoztak

A foglalkozásvezetők válaszaiból kiderült, hogy a gyerekek betegség miatt hiányoztak a fejlesztő biblioterápiás és fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokról.

- több pozitív dolgot figyelnek meg a foglalkozások során, mint negatív

A foglalkozásvezetők 359 (160 pozitív tanári lelkiállapot és 199 pozitív tanulói lelkiállapot) alkalommal fogalmaztak meg beszámolóikban a foglalkozással kapcsolatos pozitív tapasztalatot, és 274 (198 negatív tanári lelkiállapot és 76 negatív tanulói lelkiállapot) esetben negatív.

- a foglalkozások során kialakulnak konfliktusok a beavatkozási csoport tagjai között, amelyeket a foglalkozás során meg tudnak oldani

A foglalkozásvezetők beszámolóiban 15 alkalommal jelenik meg, hogy valamilyen konfliktus történt a foglalkozás során, amely meglátásuk szerint negatív tanulói lelkiállapotot eredményezett.

- a foglalkozások során a foglalkozásvezetőknek nincsenek olyan problémái, amelyeket a foglalkozás ideje alatt ne sikerülne megoldani

A foglalkozásvezetők által kitöltött pedagógus szempontrendszerben egyetlen alkalommal sem jelenik meg beszámoló arról, hogy olyan esemény történt volna a foglalkozás során, amely megoldatlan maradt.

- a fejlesztő e-biblioterápiás csoportban a foglalkozássorozat elején előfordulnak technikai problémák

- A fejlesztő e-biblioterápiás csoportokban a foglalkozássorozat ideje alatt folyamatosan merültek fel technikai problémák, azonban ezeket a foglalkozásvezetők egyre rutinosabban tudták kezelni, a nehézségek elhárításába a foglalkozásokon résztvevő diákokat is bevonták.

3 Összefoglalás

A disszertáció megírásának célja az volt, hogy komplex képet fessek a biblioterápiáról, annak kialakulásáról, történetéről, definícióiról, típusairól, valamint alkalmazási és továbbfejlesztési lehetőségeiről, azonfelül, hogy egy többcsoportos kutatás eredményeivel alátámasszam a fejlesztő biblioterápia és fejlesztő e-biblioterápia létjogosultságát a közoktatásban.

A 21. század kihívás elé állította a közoktatást, az új eszközök használata ma már elkerülhetetlen az oktatási folyamatban, a gyerekek figyelmét ma már nem ragadják meg a hagyományos oktatási módszerek. A fejlesztő biblioterápiának a közoktatáshoz hasonlóan meg kellett újulnia, reagálnia kellett a technológiai és társadalmi környezet változására. Erre a külföldi példák alapján az online hozzáférhető olvasmánylisták megjelenése szolgált, azonban ez csupán a problémaadekvát irodalmi alkotás megtalálását segíti elő, maga a foglalkozás ennek ellenére hagyományos elemekből áll. Ahogyan azt a történeti áttekintés során is felvázoltam, a biblioterápia módszere folyamatosan változott, jól mutatja mindezt az is, hogy ma sincs egyetlen, mindenki által elfogadott definíció, amely maradéktalanul lefedné a biblioterápia lehetőségeit, alkalmazási területeit, mindenki azt a területet emeli ki, amelyen ő maga hasznosnak látja a módszer alkalmazását. Annak köszönhetően azonban, hogy jelenleg nincs konszenzus a módszertant illetően sem, az alkalmazási területek, módszerek igen változatos képet mutatnak. Az akkreditált képzéseket elvégzők részéről továbbra is igény van a workshopokra, műhelyfoglalkozásokra, ahol jó, bevált gyakorlatok megismerésére nyílik lehetőség, mindamelllett, hogy továbbra is hiányzik egy komplex ismeretet adó BA és/vagy MA képzés, amely jelentős mértékben előremozdítaná a biblioterápiás foglalkozások munkaköri leírásokba történő beemelését.

A nemzetközileg is unikumnak tekinthető fejlesztő e-biblioterápia már beépíti módszertanába az IKT-eszközök használatát, ezáltal további beavatkozási lehetőségeket nyitva az alkalmazók előtt. A fiatal, technofil generáció számára ezáltal a foglalkozásokon való részvétel – ahogyan a disszertáció alapját képező kutatás is bizonyítja – jelentős motivációs erővel bír, az eszközökön végzett munkára is játékként tekintenek, az idősebb, technofób generáció számára pedig lehetőséget teremt ezen eszközök megismerésére, ezáltal csökkentve a második szintű digitális szakadékot.

A fejlesztő biblioterápiával kapcsolatos nehézséget az jelenti, hogy mindeddig elenyésző számban jelentek meg objektív kutatási eredmények a foglalkozások hatékonyságáról, eredményeiről, ezáltal a mindennapi gyakorlatban, valamint a tudományos életben történő elfogadása nehézségekbe ütközik. Az elmúlt évtizedben azonban szemtanúi lehettünk annak, hogy egyre többen vesznek részt ilyen foglalkozásokon, és pozitív tapasztalattal távoznak azokról. Az

érzéseket nehéz egy empirikus vizsgálat során számszerűsíteni, azonban megerősíti a módszer hatékonyságát, hogy egyre többen járnak vissza az ilyen foglalkozásokra. Egyre több a képzés, amelyen a leendő biblioterapeuták felkészítése zajlik, azonban a felsőoktatási rendszerben lábait már megvetette (Pécs), reméljük, hamarosan a BA és MA képzési szinteken is megjelenik. A hatékonyság mérésének nehézségét az is okozza, hogy a foglalkozások között eltelő legalább egy hétben nem tudjuk kontrollálni a foglalkozások résztvevőit érő intuíciót, tapasztalatot, élményeket, hatásokat. A klinikai biblioterápia esetében ez azért nem okoz problémát, mert valamilyen kezelés részeként alkalmazzák kiegészítésként a biblioterápiát, és jól szabályozható körülményeket biztosítanak (külvilággal való kapcsolat minimalizálása), ezáltal az eredmények számszerűsíthetők. A fejlesztő biblioterápia hatékonyságvizsgálatának egyetlen lehetősége ezáltal az lehet, ha több, párhuzamos csoportban ugyanazon tematika szerint tartanak foglalkozásokat. Kutatásom előtt azonban ilyen jellegű vizsgálatról beszámoló nem volt olvasható. Az eredmények általánosíthatóságának azonban továbbra is gátat vet, hogy csupán az adott művek meghatározott sorrendben történő alkalmazására általánosíthatjuk egy ilyen kiterjedt kutatás eredményeit is. Többek között ez is lehet az oka annak, hogy mindeddig hasonló jellegű kutatásra nem került sor. A kutatási eredményeim azt mutatják, hogy a fejlesztő biblioterápia és fejlesztő e-biblioterápia iránti igény a foglalkozástartók és a foglalkozáson résztvevők oldaláról is biztosított, a továbbiakban hosszabb időtartamú foglalkozássorozatra is van igény.

Jelen disszertációval reményeim szerint sikerült hozzájárulnom a fejlesztő biblioterápia és fejlesztő e-biblioterápia módszereinek szélesebb körben történő elfogadtatásához, valamint alkalmazási lehetőségeinek népszerűsítéséhez.

A kutatás folytatásával kapcsolatos terveim között szerepel a különböző területeken és eltérő célok elérése érdekében alkalmazott foglalkozások további elemzési lehetőségeinek felmérése, valamint ilyen jellegű kutatások folytatása, a technológia fejlődése által lehetővé tett további módszertani lehetőségek (konstrukciós fejlesztő e-biblioterápia, virtuális fejlesztő e-biblioterápia, kreatív e-biblioterápia) gyakorlatban történő alkalmazásának vizsgálata, valamint a módszer alkalmazásának, továbbfejlesztésének további területeinek feltárása.

Irodalomjegyzék

- Abdullah, M. H., 2002. *ED470712 2002-12-00 Bibliotherapy. ERIC Digeset.* [Online]
Available at: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED470712.pdf>
[Hozzáférés dátuma: 10 12 2012].
- Alves, M. H. H., 1982. A aplicação da Biblioterapia no processo de reintegração social. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, január.pp. 54-61.
- Anderson, J., 2016. *Denmark has figured out how to teach kids empathy and make them happier adults.* [Online]
Available at: <https://qz.com/763289/denmark-has-figured-out-how-to-teach-kids-empathy-and-make-them-happier-adults>
[Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].
- Anderson, L. és mtsai., 2005. *Self-help books for depression: how can practitioners and patients make the right choice?.* [Online]
Available at: <http://bjgp.org/content/55/514/387.short>
[Hozzáférés dátuma: 04 06 2017].
- Anon., 2003. *I. Művészetterápiás Világkongresszus: The 1st art therapy world congress is professionally supported.* [Online]
Available at: <http://www.arttherapy.worldcongress.hu/i-muveszetterapias-vilag>
- Anon., 2007. *Értelmező szótár+ L-ZS : értelmezések, példamondatok, szinonimák, ellentétek, szólások, közmondások, etimológiák, nyelvhasználati tanácsok és fogalomköri csoportok.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Anon., 2009. *Biológiai és kognitív fejlődés a 6-12 éves korban.* [Online]
Available at: <http://ofi.hu/tudastar/jovo-eloszobaja/biologiai-kognitiv>
[Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].
- Anon., 2009. *Tételek a funkcionális analfabetizmusról.* [Online]
Available at: <http://ofi.hu/tudastar/tetelek-funkcionalis>
[Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].
- Anon., 2010. *Képregényes szakszótár.* [Online]
Available at: <http://halozsak.hu/hzs-tudastar/kepregeny-es-alapfogalmak>
[Hozzáférés dátuma: 02 10 2018].
- Anon., 2011. *II. Művészetterápiás Világkongresszus.* [Online]
Available at: <http://www.arttherapy.worldcongress.hu/masodik>

- Anon., 2011. *PISA 2009 mérés.* [Online]
Available at: https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/pisa/pisa_2009_meres
[Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].
- Anon., 2012. 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet : A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar közlöny*, 04 06, Issue 66, pp. 10635-10848.
- Anon., 2013. *PISA 2012 mérés.* [Online]
Available at: https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/pisa/pisa_2012_meres
[Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].
- Anon., 2014. [Interjú] (16 09 2014).
- Anon., 2014. *"Segített a könyv, a mese" - biblioterápiai konferencia.* Nyíregyháza: ismeretlen szerző
- Anon., 2014. *Azonnal oldódó versek és magyar BookTuberek.* [Online]
Available at: <http://www.irodalmijelen.hu/2014-apr-25-2022/azonnal-oldodo-versek-magyar-booktuberek>
[Hozzáférés dátuma: 01 07 2015].
- Anon., 2014. *Köznevelés-fejlesztési stratégia.* Budapest: ismeretlen szerző
- Anon., 2014. *Magyar booktuberek.* [Online]
Available at: <http://ittvalahol.blogspot.hu/2014/08/magyar-booktuberek.html>
[Hozzáférés dátuma: 01 07 2015].
- Anon., 2015. *New vision for education unlocking the potential of technology.* [Online]
Available at: <https://goo.gl/fG5Yym>
[Hozzáférés dátuma: 24 05 2018].
- Anon., 2016. 1536/2016. (X. 13.) Korm. határozat a köznevelési, a szakképzési, a felsőoktatási és a felnőttképzési rendszer digitális átalakításáról és Magyarország Digitális Oktatási Stratégiájáról. [Online]
Available at: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A16H1536.KOR×hift=ffffff4&txtreferer=00000001.TXT
[Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].
- Anon., 2016. 1729/2016. (XII. 13.) Korm. határozat a Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni stratégia cselekvési tervéről. [Online]
Available at: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A16H1729.KOR×hift=ffffff4&txtreferer=

00000001.TXT

[Hozzáférés dátuma: 05 04 2017].

Anon., 2016. *A halálokokra vonatkozó statisztika.* [Online]
Available at: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Causes_of_death_statistics/hu#Az_Eurostat_tov.C3.A1bbi_inform.C3.A1ci.C3.B3i

[Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].

Anon., 2016. *Biblioterápia, irodalomterápia - a Helikon új számának bemutatója.* Budapest: ismeretlen szerző

Anon., 2016. *Digitális Jólét Program: Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája.* [Online]
Available at: <http://www.kormany.hu/hu/miniszterelnoki-kabinetiroda/digitalis-jolet-program/strategiak>

[Hozzáférés dátuma: 05 04 2017].

Anon., 2016. *Jövedelemeloszlási statisztika.* [Online]
Available at: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Income_distribution_statistics/hu

[Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].

Anon., 2016. *PISA (Programme for International Student Assessment).* [Online]
Available at: <https://www.oktatas.hu/koznevels/meresek/pisa>

[Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].

Anon., 2016. *PISA 2015 mérés.* [Online]
Available at: https://www.oktatas.hu/koznevels/meresek/pisa/pisa_2015_meres

[Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].

Anon., 2016. *Szegénység az Európai Unióban: "előkelő" helyeken Magyarország.* [Online]
Available at: <http://kamaraonline.hu/cikk/szegenyseg-az-europai-unioban-elokelo-helyeken-magyarorszag>

[Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].

Anon., 2016. *Szikszón kezdődik a Koala oktatási program.* [Online]
Available at: <http://kk.gov.hu/szikszon-kezdodik-a-koala-oktatasi-program>

[Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].

Anon., 2016. *Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni küzdelem: Cselekvési terv 2014-2020.* [Online]

Available at: www.kormany.hu/download/7/6a/e0000/ESL-Cselekvési-terv_20161109.pdf

[Hozzáférés dátuma: 04 06 2017].

Anon., 2017. *A 2016. évi Országos kompetenciamérés iskolai és tanulói eredményei.* [Online]
Available at:

https://www.oktatas.hu/sajtoszoba/sajtoanyagok/orszagos_kompmeres_eredmenyek2016

[Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].

Anon., 2017. *A kompetenciamérések eredményei.* [Online]
Available at: <https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/kompetenciameres/eredmenyek>

[Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].

Anon., 2017. *Na, ehhez mit szólnak a jövő HR-esei?.* [Online]

Available at: <http://www.digitalhungary.hu/e-volution/Na-ehhez-mit-szolnak-a-jovo-HR-esei/3937/>

[Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].

Anon., 2017. *Nemzeti Infokommunikációs Stratégia 2014-2020.* [Online]
Available at:

http://www.nisz.hu/sites/default/files/u1/nemzeti_infokommunikacios_strategia_2014_2020.pdf

[Hozzáférés dátuma: 08 08 2014].

Anon., dátum nélk. [Online]
Available at: makerspace.hu

[Hozzáférés dátuma: 04 06 2017].

Anon., dátum nélk. [Online]
Available at: makerspace.hu

[Hozzáférés dátuma: 01 03 2018].

Anon., dátum nélk. *A Debreceni Református Hittudományi Egyetem Felnőttképzési Központ képzései 2015/2016-os tanév.* [Online]

Available at: <http://docplayer.hu/1639003-A-debreceeni-reformatus-hittudomanyi-egyetem-felnottkepzesi-kozpont-kepzesei-2015-2016-os-tanev.html>

[Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].

Anon., dátum nélk. *A fejlesztő biblioterápia alkalmazásának lehetőségei a gyerekkönyvtári munkában.* [Online]

Available at:

<https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB4QFjAAahUKEwiQ6f6N3YjJAhXGDCwKHPbCzo&url=http%3A%2F%2Fwww.gykszekcio.eoldal.hu%2Ffile%2F19%2Fbiblioterapia-felhivas.doc&usg=AFQjCNHL8WGGCRV18EFANxGcFYpIjSJNQ&sig2=-DPPI>

[Hozzáférés dátuma: 04 06 2017].

Anon., dátum nélk. *A fejlesztő biblioterápia és a fejlesztő e-biblioterápia alkalmazása adott tematika alapján a köznevelésben.* [Online]

Available at: <http://pedakkred.oh.gov.hu/PedAkkred/Catalogue/CatalogueDetails.aspx?Id=5658>
[Hozzáférés dátuma: 04 06 2017].

Anon., dátum nélk. *A mobilizás hatásai a gyerekekre.* [Online]
Available at: <https://www.alfageneracio.hu/kutatasok/a-mobilozas-hatasai-a-gyerekekre/>

Anon., dátum nélk. *A tudományos teljesítmény mérése: Idézettségkeresés.* [Online]
Available at: http://www.lib.uni-miskolc.hu/c/document_library/get_file?uuid=4de2430d-25b8-4f6b-b452-cf3285e74e45&groupId=10850

[Hozzáférés dátuma: 02 04 2017].

Anon., dátum nélk. *Aktuális képzések - Irodalomterápia.* [Online]
Available at: <https://pim.hu/hu/aktualis-kepzesek>

[Hozzáférés dátuma: 04 06 2017].

Anon., dátum nélk. *Arany kritikai munkássága és költészete a hatvanas évek elején.* [Online]
Available at: <http://magyar-irodalom.elte.hu/sulinet/igyjo/setup/portrek/arany/ajpalya6.htm>

[Hozzáférés dátuma: 30 04 2017].

Anon., dátum nélk. *Bemutakozás.* [Online]
Available at: <http://bibliotars.hu/bemutakozas>

[Hozzáférés dátuma: 26 05 2018].

Anon., dátum nélk. *Best Children's Books.* [Online]
Available at: <http://www.best-childrens-books.com/childrens-book-by-category.html>

[Hozzáférés dátuma: 02 04 2014].

Anon., dátum nélk. *Bevezetés az írás-, olvasás- és biblioterápiás technikák pedagógiai alkalmazásába* pedagógus-továbbképzés. [Online]

Available at: <http://www.kre.hu/btk/index.php/bevezetes-az-iras-olvasas-es-biblioterapias-technikak-pedagogiai-alkalmazasaba-pedagogus-tovabbkepzes.html>

[Hozzáférés dátuma: 04 06 2017].

Anon., dátum nélk. *Bevezetés az irodalomterápiába - tanfolyam.* [Online]
Available at:

http://olvasas.opkm.hu/portal/menu/hirek/bevezetes_az_irodalomterapiaba_tanfolyam

[Hozzáférés dátuma: 04 06 2017].

Anon., dátum nélk. *Bibliotár.* [Online]
Available at: <http://bibliotars.hu/kereses>

[Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].

Anon., dátum nélk. *Biblioterápia a könyvtárban.* [Online]
Available at:

http://www.fszek.hu/konyvtaraink/kozponti_konyvtar/szolgalatasok/?article_hid=23720

[Hozzáférés dátuma: 04 06 2017].

Anon., dátum nélk. *Bibliotherapy book list.* [Online]
Available at:

<http://www.welfare.qmul.ac.uk/wellbeing/bibliotherapy/booklist/index.html#relationships>

[Hozzáférés dátuma: 02 04 2014].

Anon., dátum nélk. *Bibliotherapy booklists: Helping young children cope in today's world.* [Online]

Available at: <http://www.carnegielibrary.org/research/parentseducators/parents/bibliotherapy/>

[Hozzáférés dátuma: 02 04 2014].

Anon., dátum nélk. *Bibliotherapy collection for the family.* [Online]
Available at:

http://kilkennylibrary.kilkenny.ie/eng/Our_Services/Bibliotherapy/Bibliotherapy_Book_List_Family.pdf

[Hozzáférés dátuma: 02 04 2014].

Anon., dátum nélk. *Bibliotherapy goldmine: Books on a variety of topics.* [Online]

Available at: <http://clearlakechildrenscenter.com/resources/bibliotherapy/#.UzA9RPmwbYh>

[Hozzáférés dátuma: 02 04 2014].

Anon., dátum nélk. *Dan Schawbel.* [Online]
Available at: <http://danschawbel.com>

[Hozzáférés dátuma: 05 09 2018].

Anon., dátum nélk. *Digitális Oktatási Stratégia.* [Online]
Available at: <http://ivs.hu/oktatas/digitalis-oktatasi-strategia/>

[Hozzáférés dátuma: 04 06 2017].

Anon., dátum nélk. *Eszterházy Károly Főiskola: Tanulmányi és Információs Központ.* [Online]

Available at: http://old.ektf.hu/tik_kalauz_2012/subject.html

[Hozzáférés dátuma: 04 06 2017].

Anon., dátum nélk. *Fejlesztő biblioterápia szakirányú továbbképzési szak.* [Online]
Available at:

http://www.ke.hu/tartalom/oktatas/Fejlesztzo_biblioterapia_szakiranyu_tovabbkepzesi_szak_KKK.pdf

[Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].

Anon., dátum nélk. *Felkészülés a fejlesztő biblioterápia könyvtára alkalmazására.* [Online]
Available at: <http://www.ki.oszk.hu/tanfolyamok/felkeszules-fejleszto-biblioterapia-konyvtari-alkalmazasara>

[Hozzáférés dátuma: 26 05 2018].

Anon., dátum nélk. *Gondoskodó figyelem - tudatosság : Irányelvek a média öngyilkossággal kapcsolatos hírközlésére.* [Online]

Available at: http://depressziostop.magtud.hu/ospi/ospi_media_ajanlas.pdf

[Hozzáférés dátuma: 05 06 2013].

Anon., dátum nélk. *Képzések, tanfolyamok.* [Online]

Available at: <http://www.drhe.hu/kepzesek-tanfolyamok>

[Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].

Anon., dátum nélk. *KIR Tanügyigazgatási szakportál: Az országos mérések eredményei (2008-tól kezdődően).* [Online]

Available at: <https://www.kir.hu/okmfit/>

[Hozzáférés dátuma: 04 06 2017].

Anon., dátum nélk. *Korán.* [Online]

Available at: <http://terebeess.hu/keletkultinfo/lexikon/koran.html>

[Hozzáférés dátuma: 05 06 2013].

Anon., dátum nélk. *Könyvtármustra: a Sankt Gallen-i apátsági könyvtár.* [Online]

Available at: http://konyvmegallo.hu/news_items/95/konyvtarmustra-a-sankt-gallen-i-apatsagi-konyvtar

[Hozzáférés dátuma: 01 04 2017].

Anon., dátum nélk. *Magyar Biblioterápiás Társaság.* [Online]

Available at: bibliotars.hu

[Hozzáférés dátuma: 02 04 2017].

Anon., dátum nélk. *Magyar Irodalomterápiás Társaság.* [Online]

Available at: <http://www.irodalomterapia.hu>

[Hozzáférés dátuma: 13 04 2017].

Anon., dátum nélk. *McCrindle.* [Online]

Available at: <https://mccrindle.com.au/>

[Hozzáférés dátuma: 05 09 2019].

Anon., dátum nélk. *Metamorphoses.* [Online]

Available at: <http://metamorphoses.hu>

[Hozzáférés dátuma: 30 04 2017].

Anon., dátum nélk. *Minds and Modelts: Carl Rogers: Humanistic Psychologist.* [Online]
Available at: <http://mindsandmodels.blogspot.com/2011/02/carl-rogers-humanistic-psychologist.html>

[Hozzáférés dátuma: 10 12 2012].

Anon., dátum nélk. *multimédia.* [Online]
Available at: <http://idegen-szavak.hu/keres/multim%C3%A9dia>

[Hozzáférés dátuma: 30 04 2017].

Anon., dátum nélk. *Olvasásszociológia_INEK104.* [Online]
Available at:

http://www.inf.unideb.hu/konyvtarinfo/syllabusok/Olvasasszociologia_INEK104.pdf

Anon., dátum nélk. *Popular bibliography books.* [Online]
Available at: <http://www.goodreads.com/shelf/show/bibliotherapy>

[Hozzáférés dátuma: 02 04 2014].

Anon., dátum nélk. *Sóron Ildikó.* [Online]
Available at: <http://www.irodalomterapia.hu/soron-ildiko.php>

[Hozzáférés dátuma: 04 06 2017].

Anon., dátum nélk. *Szakirányú továbbképzések.* [Online]
Available at: <https://btk.ppke.hu/kepzesek/szakiranyu-tovabbkepzesek>

[Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].

Anon., dátum nélk. *Szakirányú továbbképzések.* [Online]
Available at: <http://www.ke.hu/oktatas/kepzesek/szakiranyu-tovabbkepzesek>

[Hozzáférés dátuma: 04 04 2016].

Anon., dátum nélk. *Szakirányú továbbképzési tájékoztató.* [Online]
Available at:

http://www.kre.hu/portal/images/doc/KRE_RPI_Szakiranyu_tovabbkepzesi_tajekoztato.pdf

[Hozzáférés dátuma: 04 06 2017].

Anon., dátum nélk. *The educational potential of comic strips in teaching: Tools and resources for teachers.* [Online]

Available at: <https://www.educatorstechnology.com/2018/08/the-educational-potential-of-comic.html>

[Hozzáférés dátuma: 21 09 2018].

Bagdy, E., 2007. Lélekderűnk tükre: a nevetés / The mirror of our inside happiness: laughter. *Pannonhalmi szemle*, 4.pp. 46-59.

Baják, G., 2015. Irányított, spontán játék: A bibliodrájáról dióhéjban. In: *Könyv és lélek: Biblioterápiai tanulmányok*. Budapest: Magyar Olvasástársaság, pp. 48-55.

Balassáné Veres, M., 2006. *A biblioterápia lehetőségei a gyermekek olvasás- és személyiségfejlődésében*. Budapest: ismeretlen szerző

Balázsi, I. és mtsai., 2013. *PISA2012 Összefoglaló jelentés*. [Online] Available at: http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merese/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf

[Hozzáférés dátuma: 03 09 2014].

Balázsi, I. és mtsai., 2017. *Országos kompetenciamérés 2016: Országos jelentés*. [Online] Available at: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/merese/orszmer2017/Orszagos_jelentes_2016.pdf

[Hozzáférés dátuma: 23 08 2018].

Bangó, J., 2009. *Útkeresés a posztmodernben - Ember és társadalom a globalizációban és a regionalizációban*. [Online]

Available at: <http://mek.oszk.hu/07100/07110/07110.pdf>

[Hozzáférés dátuma: 11 04 2014].

bankmonitor, 2016. *Megint nagyon csúnyán leszerepelt Magyarország - Ideje tenni a szegénység ellen*. [Online]

Available at: <http://bankmonitor.hu/cikk/megint-nagyon-csunyan-leszerepelt-magyarorszag--ideje-tenni-a-szegenyseg-ellen/>

[Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].

Barthes, R., 1996. A szerző halála. In: *A szöveg öröme*. Budapest: Osiris Kiadó, pp. 50-55.

Bartos, É., 1984. Biblioterápia és a közművelődési könyvtárak. In: E. Csapó, szerk. *Hátrányos helyzetű olvasók könyvtári ellátása*. Budapest: Magyar Közművelődési Kiadó.

Bartos, É., 1987. Biblioterápia a könyvtárosi munkában. *Könyvtári figyelő*, 5. kötet.

Bartos, É., szerk., 1989. *Olvasókönyv a biblioterápiáról*. Budapest: OSZK-KMK.

Bartos, É., 1999a. Gyermekek biblioterápiája. *Fordulópont*, pp. 93-103.

Bartos, É., 1999b. *Segített a könyv, a mese : Vallomások életről, irodalomról, olvasásról*. [Online] Available at: <http://mek.oszk.hu/05400/05496/05496.htm>

[Hozzáférés dátuma: 05 06 2013].

Bartos, É., 2015. A biblioterápia útja Magyarországon az 1970-es évektől napjainkig. In: *Könyv és lélek: Biblioterápiai tanulmányok*. Budapest: Magyar Olvasástársaság, pp. 9-16.

- Bartos, É., 2017. A mese hídszerepe. *Könyv, könyvtár, könyvtáros*, 7. kötet, pp. 50-52.
- Batári, G., 1981. Biblioterápia Magyarországon a XIX. században. *Orvosi könyvtáros*, 21. évf.(3. sz.), pp. 253-257.
- Beatty, W. K., 1962. *A Historical Review of Bibliotherapy*. [Online]
Available at:
https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/6061/librarytrendsv11i2_opt.pdf?sequence=3#page=15
[Hozzáférés dátuma: 10 05 2013].
- Béres, J., 2014. Biblioterápia babaváróknak - egy tematikus csoport tervezése és megvalósítása. *Könyvtári figyelő*, 60. évf.(1. sz.), pp. 43-61..
- Béres, J., 2017. *Azért olvasok, hogy éljek: Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig*. Pécs: Kronosz Kiadó.
- Béres, J. & Csorba-Simon, E., 2013. Fejlesztő biblioterápia fiatalok fogvatartottakkal. *Könyvtári figyelő*, 59. évf.(2. sz.), pp. 251-268..
- Béres, J., dátum nélk. *A tranzaktív irodalomelmélet biblioterápiás alkalmazhatóságáról*. [Online]
Available at: <http://reciti.hu/wp-content/uploads/BeresJudit.pdf>
[Hozzáférés dátuma: 20 07 2016].
- Béres, J. & Sütőné Zoboki, R., dátum nélk. *Biblioterápia időseknek a pécsi Szenior Akadémián*. [Online]
Available at: https://www.academia.edu/23003884/Biblioter%C3%A1pia_id%C5%91seknek
[Hozzáférés dátuma: 04 06 2017].
- Besenyey, L., 2016. *A generációváltás forradalma*. [Online]
Available at: <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/19/131>
[Hozzáférés dátuma: 05 09 2018].
- Birkalan, H. A., 2004. *The thousand and one nights in Turkish : Translations, adaptations, and issues*. [Online]
Available at: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=d01869aa-4b81-4954-91c1-d8b8e71c4a31%40sessionmgr110&hid=126>
[Hozzáférés dátuma: 11 05 2013].
- Boccaccio, dátum nélk. *Dekameron*. hely nélk.: ismeretlen szerző
- Bogdán, Z., 2011. "Konstruktív" dráma. *Transylvanian Society (Erdélyi Társadalom)*, 1-2. kötet, pp. 129-131.
- Boldizsár, I., 2014. *Boszorkányos mesék*. Budapest: Móra Könyvkiadó.
- Boldizsár, I., 2014. *Mesék boldok öregekről*. Budapest: Magvető Kiadó.

- Boldizsár, I., 2016a. *Esti mesék fiúknak*. Budapest: Móra Könyvkiadó.
- Boldizsár, I., 2016b. *Esti mesék lányoknak*. Budapest: Móra Könyvkiadó.
- Boldizsár, I., 2016c. *Esti tündérmesék*. Budapest: Móra Könyvkiadó.
- Boldizsár, I., 2016d. *Mesék testvérekről testvéreknek*. Budapest: Magvető Könyvkiadó.
- Boldizsár, I., 2017a. *Életválságok meséi: Mesekalauz útkeresőknek*. Budapest: Magvető Könyvkiadó.
- Boldizsár, I., 2017b. *Esti állatmesék*. Budapest: Móra Könyvkiadó.
- Boldizsár, I., 2017c. *Esti mesék a boldogságról*. Budapest: Móra Könyvkiadó.
- Boldizsár, I., 2017d. *Mesekalauz úton lévőknek: Életfordulók meséi*. Budapest: Magvető Könyvkiadó.
- Boldizsár, I., 2017e. *Meseterápia: Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Budapest: Magvető Könyvkiadó.
- Boldizsár, I., 2018a. *Királylány születik*. Budapest: Naphegy Kiadó.
- Boldizsár, I., 2018b. *Mesék a felnőtté válásról*. Budapest: Jelenkor Kiadó.
- Boldizsár, I., 2018c. *Mesék az élet csodáiról*. Budapest: Magvető Könyvkiadó.
- Boldizsár, I. & Szegedi, K., 2011. *Királyfi születik*. Budapest: Naphegy Kiadó.
- Bonk, C. J. & Zhang, K., 2008. *Empowering online learning: 100+ activities for reading, reflecting, displaying, & doing*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Borsos, J. G., 2018. Mire képes a képregény?. *Helikon*, 25. május .10(744).
- Bright, S., 2017. *Finland will become the first country in the world to get rid of all school subjects*. [Online]
Available at: <http://www.globalresearch.ca/finland-will-become-the-first-country-in-the-world-to-get-rid-of-all-school-subjects/5572373>
[Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].
- Büki, O. & Büki, P., 2005. Könyvvel könnyebb!?. *Fordulópont*, 2. kötet, pp. 51-60.
- Campbell, L. F. & Smith, T. P., 2003. *Integrating self-help books into psychotherapy*. [Online]
Available at: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jclp.10140/abstract>
[Hozzáférés dátuma: 04 06 2017].
- Cultura, 2012. *Anekdota estére - Vajon mit akart Arany János?*. [Online]
Available at: <http://cultura.hu/kultura/anekdota-estere-vajon-mit-akart-arany-janos/>
[Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].
- Czigány, L., 2002. Tudunk-e arabusul?. *Kortárs: Irodalmi és etikai folyóirat*, 8. kötet.

- Csokonai Vitéz, M., dátum nélk. *Csokonai Vitéz Mihály minden munkája: Prózai művek*. [Online] Available at: <http://mek.oszk.hu/06300/06302/> [Hozzáférés dátuma: 01 04 2017].
- Doll, B. & Doll, C., 2000. A biblioterápia meghatározása. *Könyv és nevelés*, 2(3).
- Doll, B. & Doll, C., 2011. *Fiatalok biblioterápiája: Könyvtárosok és mentálhigiénés szakemberek együttműködése*. Budapest: Könyvtári Intézet.
- Doros, J., 2018. Ahány asszony, annyiféle Hamupipőke. *Népszava*, 31 12.
- Dunai, T., 2007. Képregény Magyarországon. *Médiakutató*.
- Dunbar, R. I. M., 2006. Vannak-e kognitív korlátai az e-világnak?. *Világosság*, 6-7.pp. 149-158.
- Európai-Bizottság, 2012. *Gondoljuk újra az oktatást: beruházás a készségekbe a jobb társadalmi-gazdasági eredmények érdekében (kivonat)*. [Online] Available at: http://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/tamop318_minosegfejl/projekthirek/tamop318_gondoljuk_ujra_az_oktatast?itemNo=1; http://ec.europa.eu/education/news/rethinking_en.htm [Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].
- Exterdéné Zsurkai, I. & Szarkáné Kövi, M., 1997. *Segítő kapcsolat: Szociális gondozó és ápoló szakképzés tankönyve*. Budapest: Inter Techni-h Kft..
- Fábián, T., 2009. *Ugyanannyi öngyilkosság Jackson és Goethe miatt*. [Online] Available at: http://index.hu/kultur/életmod/2009/07/03/ugyanannyi_ongyilkosság_jackson_es_goethe_miaatt/ [Hozzáférés dátuma: 05 06 2013].
- Fejős, E., dátum nélk. *Szerző, szöveg és befogadás a biblioterápiában*. [Online] Available at: <http://reciti.hu/wp-content/uploads/FejosEva.pdf> [Hozzáférés dátuma: 20 07 2016].
- Fisher, R., 2002. *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni történetekkel*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Forgó, S., 2014. *Az újmédia hatása: Az újmédia-környezet és tartalomszervezés a poszt- és késő modern korban*. hely nélk.: ismeretlen szerző
- Fredricks, R., dátum nélk. *Client-centered Therapy*. [Online] Available at: <http://www.randifredricks.com/randi/rogers.cfm> [Hozzáférés dátuma: 10 12 2012].
- Garner, R., 2015. *Finland schools: Subjects scrapped and replaced with 'topics' as country reforms its education system*. [Online] Available at: <http://www.independent.co.uk/news/world/europe/finland-schools-subjects-are-out->

and-topics-are-in-as-country-reforms-its-education-system-10123911.html?cmipid=fb

[Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].

Gavigan, K., 2012. Caring through Comics - Graphic novels and bibliotherapy for grades 6-10. *Knowledge Quest*, pp. 78-80.

Gereben, F., Katsányi, S. & Nagy, A., 1979. *Olvasásismeret: (olvasásszociológia, olvasáslélektan, olvasáspedagógia)*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Gereben, F. & Nagy, A., 1992. *Olvasás és társadalom: olvasásszociológia, olvasáslélektan, olvasáspedagógia*. Budapest: OSZK KMK.

Gergely, E.-E., 2013. Ki olvas ma (még) az iskolában? : Who reads books today in the school?. *Transylvanian Society (Erdélyi Társadalom)*, pp. 11-28.

Gilbert, E., 2014. Biblioterápia és olvasáspragmatika. *Fordulópont*, 16. évf.(3. sz.), pp. 54-66.

Goethe, J. W., dátum nélk. *Werther szerelme és halála*. [Online] Available at: <http://mek.oszk.hu/00300/00390/00390.htm>

[Hozzáférés dátuma: 20 05 2013].

Gombos, P. & Vörös, K., 2015. *Könyv és lélek: Biblioterápiai tanulmányok*. Budapest: Magyar Olvasástársaság.

Gordon Györi, J., 1999. A közvetlen gondolkodási készség-fejlesztés pedagógiája az elmúlt évtizedek nemzetközi gyakorlatában. *Iskolakultúra*, 9. kötet, pp. 16-35.

Greeno, J. G., 1997. On claims that answer the wrong questions. *Educational researcher*, pp. 5-17.

Gulyás, E., 2014a. A biblioterápia és a konstruktivizmus kapcsolata. *Iskolakultúra*, 24(9), pp. 43-49.

Gulyás, E., 2014b. A biblioterápia helye a neveléstudományban. In: J. Bárdos, L. Kis-Tóth & R. Racsó, szerk. *Változó életformák - régi és új tanulási környezetek: a 2013-ban, Egerben rendezett 13. Országos Neveléstudományi Konferencia válogatott anyaga*. Eger: EKF Líceum Kiadó, pp. 117-130.

Gulyás, E., 2014c. Developmental e-bibliotherapy, a new method in the light of a pilot study. *Practice and theory in system of education*, 4 9.pp. 404-412.

Gulyás, E., 2015a. E-biblioterápia, egy új módszer az általános iskolai gyakorlatban. *Iskolakultúra*, pp. 127-138.

Gulyás, E., 2015b. E-biblioterápia, úton egy új módszer felé!?. In: A. Nádas, szerk. *Agria Media 2014: XI. Információtechnikai és Oktatástechnológiai Konferencia és Kiállítás: nemzetközi konferencia*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola, Médiainformatika Intézet, pp. 161-169.

Gulyás, E., 2016. Fejlesztő e-biblioterápia. *Helikon Irodalomtudományi Szemle*, 62(2), pp. 296-311.

- Gulyás, E., 2017. Fejlesztő (e-)biblioterápiás foglalkozások videónaplóinak tartalomelemzése. In: A. Zsolnai & L. Kasik, szerk. *Új kutatások a neveléstudományokban 2016: A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése*. Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, pp. 54-74.
- Gulyás, E., Nagyné, K. M. & Racsko, R., 2015c. A táblagépek hatása az osztálytermi munkára: egy videós interakcióelemzés lehetőségei és kihívásai. In: K. Károly & I. Perjés, szerk. *Tanulmányok a tudós tanárképzés műhelyeiből*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, pp. 231-244.
- Gulyás, E. & Racsko, R., 2015d. A videós interakcióelemzés újmédia eszközökkel támogatott lehetőségei. In: I. Falus, szerk. *Felkészülés a pályára, felkészülés az életre*. Eger: EKF Líceum Kiadó, pp. 59-69.
- Gyarmathy, É., 2012. Ki van kulturális lemaradásban?. *Digitális Nemzedék Konferencia. Tanulmánykötet*, pp. 9-16.
- Gyuricza, K., 2016. *Az intertextualitás tanításának lehetőségei az anyanyelvi oktatásban*. [Online] Available at: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=652> [Hozzáférés dátuma: 21 09 2018].
- Hadházy, C., 1994. Életápolás könyvtári eszközökkel. *Hajdú-Bihar megyei könyvtári téka*, p. 53.
- Hadházy, C., 1995. Biblioterápia - életápolási klub : az Újkerti Nevelési Központ könyvtárában. *Őszikék*, p. 5.
- Hadházy, C., 2001. A személyiségfejlesztés könyvtári módszerei. *Hajdú-Bihar megyei könyvtári téka*, p. 30.
- Halasi, E., 2001. "Az írott szó gyógyító erese" : biblioterápia a Mosoly utcai könyvtárban. *Könyvtári híradó*, p. 2.
- Halászlaki, C., 2016. *Genetikai tényezők vizsgálata a pajzsmirigyrák kialakulásában*. Budapest: ismeretlen szerző
- Haracska, L., 2014. A rák, és ami mögötte van. Tumorevolúció és terápiás lehetőségek. *Természet világa: Természettudományi közlöny*, január, 145. évf.(1. sz.), pp. 15-18.
- Hász, E., 2001a. A biblioterápia oktatásának elméleti és gyakorlati kérdései I.. *Magyar felsőoktatás*, pp. 49-50.
- Hász, E., 2001b. A biblioterápia oktatásának elméleti és gyakorlati kérdései II.. *Magyar felsőoktatás*, 5-6. kötet.
- Hász, E., 2001c. A biblioterápia oktatásának tapasztalatairól 1.. *Magyar felsőoktatás*, 1-2. kötet, pp. 51-52.
- Hász, E., 2001d. A biblioterápia oktatásának tapasztalatairól 2.. *Magyar felsőoktatás*, 3. kötet, pp. 52-53.

- Hász, E., 2003a. A művészetterápia a felsőoktatás alapképzési szintjén 1.. *Magyar Felsőoktatás*, 8. kötet, pp. 55-56.
- Hász, E., 2003b. A művészetterápia a felsőoktatás alapképzési szintjén 2.. *Magyar Felsőoktatás*, 9-10.. kötet, pp. 51-52..
- Helliwell, J., Layard, R. & Sachs, J. szerk., 2016. *World happiness report*. New York: Sustainable Development Solutions Network.
- Hercsel, A., 2014. *Miért kell a gyerekekkel megutáltatnunk az olvasást?*. [Online] Available at: http://hvg.hu/kultura/20140417_Reg_elavult_kotelezok_miert_kell_Jokaival [Hozzáférés dátuma: 30 10 2016].
- Herzog, C. & Racsko, R., 2015. Egy táblagéppel támogatott pedagógiai kísérlet tanulói és szülői háttérvizsgálata. In: *Százarcú pedagógia*. hely nélk.: ismeretlen szerző, pp. 81-94.
- Holle, A., 2017. *Infójegyzet: Nemzetközi tanulói teljesítménymérések*. [Online] Available at: www.parlament.hu/documents/.../2017_7/3daa5856-2033-499a-acfb-699ee2861c6d [Hozzáférés dátuma: 05 04 2017].
- Ilogho, J. E., 2011. Bibliotherapy: an option for enhancing students' motivation for academic achievement in Iganmode Grammar School and Great Interantional College, OTA - Ogun State. *IFE Psychologia*, pp. 437-461.
- Jackson, E. P., 1962. *Bibliotherapy and Reading Guidance: A Tentative Approach to Theory*. [Online] Available at: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/6061/librarytrendsv11i2_opt.pdf?sequence=3#page=15 [Hozzáférés dátuma: 10 05 2013].
- Jeney, É., 2012. *Nyitott könyv. Irodalom, terápia, elmélet*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Jeney, É., 2012. *Nyitott könyv: Irodalom, terápia, elmélet*. Budapest: Balassi.
- Jeney, É., 2015. A biblioterápia irodalomelméleti kérdése: Vannak a biblioterápiának irodalomelméleti kérdései? Hogyan lehetségesek?. In: *Könyv és lélek: Biblioterápiai tanulmányok*. Budapest: Magyar Olvasástársaság, pp. 26-31.
- Jeney, É., szerk., 2016. *Helikon: Irodalomtudományi szemle: Biblioterápia, irodalomterápia*. hely nélk.: ismeretlen szerző
- Johnson, C., 2000. „Booking It” to Peace: *Bibliotherapy Guidelines for Teachers*. [Online] Available at: <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=8054d296-d8ba-414c-97d5-dd42d9f9aec4%40sessionmgr114&vid=1&hid=126&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZQ%3d>

[%3d#db=eric&AN=ED451622](#)

[Hozzáférés dátuma: 13 05 2013].

Juhász, V., 2009. A MAXqda szövegelemző program. In: *A magyar nyelv mint európai világnyelv*. Budapest: MANYE XVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus.

Jung, C. G., 1991. *Analitikus pszichológia*. Budapest: Göncöl Kiadó.

Jung, C. G., 2000. *Az emer és szimbólumai*. Budapest: Göncöl Kiadó.

Jung, K. G., 1997. *A szellem szimbolikája*. Budapest: Európa Könyvkiadó.

Kálmán Ungvári, K., 2011. John Dewey és az interaktív konstruktivizmus. *Korunk*, pp. 100-106.

Kamarás, I., 2005. *Olvasásügy*. Pécs: Iskolakultúra.

Kamarás, I., 2007. *Az irodalmi mű befogadása (szociológiai és szociálpszichológiai megközelítés)*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Katsányi, S. & Nagy, A., 2002. Olvasáspedagógia. In: *Könyvtárosok kézikönyve 4.: Határterületek*. Budapest: Osiris, pp. 80-84.

Keresnyei, K. & Egedy, T., 2015. Adalékok a kreatív gazdaság elméletéhez. *Földrajzi közlemények*, 139(1), pp. 30-42.

Kinyó, L., 2014. 1-6. évfolyamos tanulók társadalmi és állampolgári ismereteinek vizsgálata hagyományos és online tesztkörnyezetben. hely nélk., ismeretlen szerző, p. 109.

Kis-Tóth, L., 2013. *BYOD: Az oktatás támogatásának új lehetőségei*. [Online] Available at: <http://nws.niif.hu/ncd2013/docs/0nj/nj50.htm>

[Hozzáférés dátuma: 30 04 2017].

Kis-Tóth, L., 2016. *Az információs társadalom kihívásainak értelmezése a neveléstudomány nézőpontjából*. Budapest: ismeretlen szerző

Kis-Tóth, L., Borbás, L. & Kárpáti, A., 2014. Táblagépek alkalmazása az oktatásban: tanári tapasztalatok. *Iskolakultúra*, pp. 50-72.

Kis-Tóth, L., Gulyás, E. & Racsó, R., 2017. Transzverzális kompetenciák fejlesztésének pedagógiai módszerei, különös tekintettel a digitális kompetenciára. *Educatio*, 2.pp. 230-245.

Knausz, I., 2017a. *Az általános iskola feladatáról*. Miskolc: ismeretlen szerző

Knausz, I., 2017b. *Az általános iskola feladatáról*. [Online] Available at: http://www.tani-tani.info/az_altalanos_iskola_feladatarol

[Hozzáférés dátuma: 24 05 2018].

Koltay, T., 2010. Az új média és az írástudás új formái. *Magyar pedagógia*, 110(4).

Kovács, G., 2013. *Alkalmazott színház és dráma - Drámatechnikák az angol szakmai nyelvhasználat* *oktatásában*. [Online]

Available at: [http://www.uat.ro/fileadmin/user_upload/pdf/KIVONAT - Doktori disszertacio -](http://www.uat.ro/fileadmin/user_upload/pdf/KIVONAT_-_Doktori_disszertacio_-_)

K. Gabriella.pdf

[Hozzáférés dátuma: 11 04 2014].

Kövesd, P., 1993. "Könyvtámasz" - lelki egészségőrző szolgálat a FSZEK Királyi Pál utcai fiókkönyvtárában. *Könyv, könyvtár, könyvtáros*.

Kucsera, C., 2008. Megalapozott elmélet: egy módszertan fejlődéstörténete. *Szociológiai Szemle*, 3. kötet, pp. 92-108.

Lajtai, M., 2016. *Európai mércével is látható a szegénység csökkenése Magyarországon*. [Online] Available at: <http://www.nezopontok.hu/2016/10/18/europai-mercevel-is-lathato-a-szegenyseg-csokkenese-magyarorszagon>

[Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].

Lambert, J., 2009. *Digital storytelling, capturing lives, creating community*. New York: ismeretlen szerző

Lanszki, A., 2015. A tanulói aktivitás szerepe a digitális történetmesélésben. In: *Interaktív oktatásinformatika*. Eger: ELTE Eötvös Kiadó, pp. 79-91.

Larson, J. & Hoover, J. H., 2012. Quality books about bullying in the young adult tradition. *Reclaiming Children & Youth*, pp. 49-55.

Lepénye, M., 2003. *Gondolkodom, tehát...gondolkodni tanítok II.* [Online] Available at: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00077/2003-12-ta-Lepeny-Gondolkodom.html>
[Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].

Marcinko, S., 1989. Bibliotherapy: practical applications with disabled individuals. *Current studies in librarianship*, 13(1-2), pp. 1-5.

Marinov, 2015. *Gondolta a fene! - mondta Arany János?*. [Online] Available at: <http://www.urbanlegends.hu/2015/04/gondolta-a-fene-mondta-arany-janos>
[Hozzáférés dátuma: 30 04 2017].

McLuhan, M., 2001. *A Gutenberg-galaxis. A tipográfiai ember létrejötte*. Budapest: Trezor Kiadó.

McLuhan, M. & Fiore, Q., 2012. *Médiamasszás: Egy rakás hatás*. Budapest: Typotex Kiadó.

Montesquieu, 1986. *Perzsa levelek*. Bukarest; Budapest: Kriterion; Európa.

Nagy, A., 2004. A biblioterápia honosítása a magyarországi könyvtárosképzésben. *Fordulópont*, pp. 69-72.

Nagy, Á. & Kölcsey, A., dátum nélk. *Mit akar az alfa-generáció?*. [Online] Available at: http://real.mtak.hu/62396/1/alfagen_metszetek_u.pdf
[Hozzáférés dátuma: 05 09 2018].

Nagy, Z. & Rontó, L., 2014. *Általános iskolás tanulók helyesírásának jellemzői papír alapú és online fogalmazásaikon*. Szeged, ismeretlen szerző, p. 110.

- Nahalka, I., 1997. Konstruktív pedagógia - egy új paradigma a láthatáron I.. *Iskolakultúra*, pp. 21-33.
- Nahalka, I., 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? : Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Németh, D., 2013. *A rák, mint pszichoszomatikus betegség*. [Online] Available at: <https://dea.lib.unideb.hu/dea/handle/2437/167735> [Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].
- Norton, T. L. & Vare, J. W., 2004. Literature for today's gay and lesbian teens: Subverting the culture of silence. *English journal*.
- Nossrat, P., 1991. *A tudós meg a tevehajcsár*. Budapest: Helikon.
- Nyíri, K., 2006. Virtuális pedagógia. In: *Didaktika szöveggyűjtemény*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Oláh, A., 1992. Élménybeszámoló a biblioterápiáról. *Természetgyógyász*, 2. kötet.
- Oláh, A., 2006. *Pszichológiai alapismeretek*. hely nélk.: Bölcsész Konzorcium.
- Oliviera, A. és mtsai., 2013. Usability testing of a respiratory interface using computer screen and facial expressions videos. *Computers in biology and medicine*, pp. 2205-2213.
- Ollé, J., 2012. *Virtuális környezet, virtuális oktatás: nevelés, oktatás, információs társadalom*. Budapest: ELTE Pedagógia és Pszichológiai Kar.
- Ollé, J. és mtsai., 2013. *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Orsini, M. S., 1982. O uso da literatura para fins terapeuticos: Biblioterapia. *Comunicacao e artes*, 11.pp. 139-149.
- Ortner, G., 1996. *Gyógyító mesék a gyermeki agresszió és a félelem ellen és mindaz amit a mesélésről a szülőnek tudnia kell (3-7 éves korú gyerekeknek)*. Budapest: Magyar Könyvklub.
- Ortner, G., 1997. *Új gyógyító mesék veszekedések, félelmek, szorongások ellen és az, amit a 6-10 éves gyermek szüleinek mindezekről tudniuk kell*. Budapest: Magyar Könyvklub.
- Pál apostol, dátum nélk. *Rómaiaknak írt levél*. [Online] Available at: <http://mek.oszk.hu/00100/00176/html/> [Hozzáférés dátuma: 06 06 2013].
- Pardeck, J. T., dátum nélk. *Using literature to help adolescents cope with problems*. [Online] Available at: <http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=5001662962> [Hozzáférés dátuma: 10 05 2013].

Pardini, M. A., 2013. *Biblioterapia! Encontro perfeito entre o bibliotecário, o livro e o leitor no processo de cura através da leitura. Estamos preparados para essa realidade?*, Sao Paulo, Brazil: ismeretlen szerző

Péter, L., 2002. *Gondolta a fene?*. [Online]
Available at: <http://www.kortaronline.hu/2002/08/gondolta-a-fene/9953>
[Hozzáférés dátuma: 30 04 2017].

Pléh, C., 2010. *A lélektan története*. [Online]
Available at:
http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_a_lelektan_tortenete/ch05s02.html
[Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].

Prater, M. A., 2003. Learning disabilities in children's and adolescent literature: How are characters portrayed?. pp. 47-62.

Rab, Á., 2013. A gamifikáció lehetőségei a nem üzleti célú felhasználások területén, különös tekintettel a közép-és felsőoktatásra. *Oktatás-Informatika*, 03.

Rab, Á., 2015. *A digitális kultúra hatása az emberi viselkedésre a gamifikáció példáján keresztül*. Budapest: doktori értekezés.

Racsko, R., 2012. *Alternatívák az elektronikus tanulási környezetek kialakítására*. [Online]
Available at: http://tmt.omikk.bme.hu/show_news.html?id=5588&issue_id=534
[Hozzáférés dátuma: 10 04 2017].

Racsko, R., 2017a. *Digitális átállás az oktatásban*. Veszprém: Gondolat Kiadó.

Racsko, R., 2017b. *Összehasonlító vizsgálatok a digitális átállás módszertani megalapozásáról*. [Online]
Available at: <http://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/32/>
[Hozzáférés dátuma: 04 06 2017].

Reyna, B. A., Brown, L. F. & Pickler, R. H., 2012. Mother-infant synchrony during infant feeding. *Infant Behavior and Development*, pp. 669-677.

Rubin, R. J., 1979. *Uses of Bibliotherapy in Response to the 1970s*. [Online]
Available at:
https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/7081/librarytrendsv28i2_opt.pdf?sequence=7#page=122
[Hozzáférés dátuma: 10 05 2013].

- Ruiz-Sanch, E. M., Froján-Parga, M. X. & Calero-Elvira, A., 2013. Functional analysis of the verbal interaction between psychologist and client during the therapeutic process. *Behavior Modification*, pp. 516-542.
- Salomon, G., 1997. Újszerű konstruktivista tanulási környezetek. *Iskolakultúra*, pp. 65-75.
- Sanacore, J., 2012. Showing children that we care about their literacy learning. *Preventing school failure*, pp. 188-195.
- Sándor, K., 2011. *Olvasáskutatás*. Eger: az Eszterházy Károly Főiskola nyomdája.
- Scheer, K., 2014. *Nem tudtam másként nézni Misi-re, mint megvetéssel*. [Online]
Available at: <http://www.origo.hu/kultura/20140902-a-kotelezo-olvasmanyokrol.html>
[Hozzáférés dátuma: 30 10 2016].
- Schüttler, T., 2009. *Görbe-e a PISA-tükör?*. [Online]
Available at: <http://ofi.hu/tudastar/tanulas-kora/gorbe-pisa-tukor>
[Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].
- Scogin, F., Hamblin, D. & Beutler, L., 1987. *Bibliotherapy for depressed older adults: A self-help alternative*. [Online]
Available at: <http://gerontologist.oxfordjournals.org/content/27/3/383.short>
[Hozzáférés dátuma: 04 06 2017].
- Sóron, I., 2009. *A művészetterápiák könyvtári alkalmazásának új lehetőségei*. [Online]
Available at: <http://ki.oszk.hu/3k/2010/12/a-muveszetterapiak-konyvtari-alkalmazasanak-uj-lehetosegei/>
[Hozzáférés dátuma: 04 06 2017].
- Sóron, I., 2012. Kincs, ami van. A biblioterápia mint szolgáltatásbővítés az Országos Idegennyelvű Könyvtárban. *Könyv, könyvtár, könyvtáros*, 21. évf.(3. sz.), pp. 16-21..
- Stefanizzi, R., dátum nélk. *La función de la lectura y del bibliotecario en las bibliotecas hospitalarias especializadas en la atención de niños*. [Online]
Available at: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1045/te.1045.pdf>
[Hozzáférés dátuma: 01 04 2017].
- Svecnik, E., 2012. *Transzverzális kompetenciák integrálása a tantermi oktatásban a középfokú oktatás első szintjén*. [Online]
Available at: <http://ofi.hu/transzverzalis-kompetenciak-integralasa-tanteremi-oktatasba-kozepfoku-oktatas-elso-szintjen-erich#footnote-527-5>
[Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].
- Szabó, K., 2017. *Európa 47 országában vezetik be az egri börtönben használt meseterápiás modellt*. [Online]

Available at: <http://www.egerhirek.hu/2017/02/05/europa-47-orszagaban-vezetik-be-az-egri-bortonben-hasznalt-meseterapias-modellt/kozelet/szabokatalin>

[Hozzáférés dátuma: 20 01 2019].

Szabó, O., dátum nélk. *Digitális személyiség, digitális identitás és digitális lábnyom*. [Online]

Available at: <https://viczetimea.wordpress.com/digitalis-allampolgarsag/digitalis-szemelyiseg-digitalis-identitas-es-digitalis-labnyom/>

[Hozzáférés dátuma: 04 06 2017].

Szakadát, I., 2006. Új média, hálózati kommunikáció. In: *Szociológia, egyetemi jegyzet*. Budapest: Typotex Kiadó, pp. 165-178.

Szarka, E., 2010. A változó világ vizsgálata változó módszereket igényel. *Politikatudományi Szemle*, pp. 150-158.

Szász, P., 2017. *Meghökkentő magyar szegénységi adat érkezett*. [Online]

Available at:

http://www.napi.hu/magyar_gazdasag/meghokkento_magyar_szegenysegi_adat_erkezett.628601.html

[Hozzáférés dátuma: 05 05 2017].

Szávai, I., 2014. "Igazi mérföldkőről még csak most beszélhetünk" Beszélgetés Bartos Évával, a könyvtári biblioterápia magyarországi megalapozójával, az Oláh Andor Biblioterápiás Társaság alapítójával. *Fordulópont*, 16. évf.(3. sz.), pp. 5-10..

Szenes, A., dátum nélk. *Igen: Élmények és töprengések Carl Rogers személyközpontú pszichológiájáról*. [Online]

Available at: <http://www.andi.hu/dl/igen.pdf>

[Hozzáférés dátuma: 10 01 2013].

Szokács, K., 2012. *A színház és a társadalom kapcsolódási pontjai Olaszországban a börtönszínházak tükrében*. [Online]

Available at: <http://doktori.btk.elte.hu/lit/szokacskinga/tezis.pdf>

[Hozzáférés dátuma: 11 04 2014].

Tafforin, C., 2013. Time effects, cultural influences, and individual differences in crew behavior during the Mars-500 experiment. *Aviation, Space, and Environmental Medicine*.

Takács-Sánta, A., 2006. Sokasodó specialisták, eltűnő generalisták. *Természet világa*, 137(4), pp. 172-175.

Tari, A., 2011. *Z generáció*. Budapest: Jaffa Kiadó.

Thompson, E. H. & Trice-Black, S., 2012. School-based group interventions for children exposed to domestic violence. *Journal of family violence*, pp. 233-241.

Tóth, E., Fejes, J. B., Patai, J. & Csapó, B., 2016. Reziliencia a magyar oktatási rendszerben egy longitudinális program adatainak tükrében. *Magyar pedagógia*, 116.(3.), pp. 339-363.

Tóth, I. & Kádár, E., 2009. *Szárnyalás: Játékgyűjtemény pedagógusoknak*. hely nélk.:Fogyatékos Személyes Esélyegyenlőségéért Közalapítvány.

Tóth, T., 2011. Beszélgetés Dr. Hász Erzsébettel. *Új pedagógiai szemle*, 61(11-12), pp. 320-325.

Utasiné Benes, B., dátum nélk. *Az irodalomelmélet és a biblioterápia határmezsgyéi, azaz hogyan hasznosíthatók Z. Varga Zoltán szerzővel kapcsolatos megállapításai a biblioterápia elmélete szempontjából.* [Online]

Available at: <http://reciti.hu/wp-content/uploads/BenesBeata.pdf>
[Hozzáférés dátuma: 20 07 2016].

Valéry, P., 2007. [Online]
Available at: <http://szivhidja.blogspot.com/2007/05/>
[Hozzáférés dátuma: 15 03 2019].

Vas, B., szerk., 2015. *Zenepszichológia tankönyv*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet .

Veres, A., 2001. *Irodalom: Bevezetés az irodalmi művek olvasásába*. Budapest: Krónika Nova Kiadó Kft.

Veres, E., 2008. *Mediatizált öngyilkosságok - A "Werther effektus" szociológiai vizsgálata = Mediatized suicides - the sociological study on Werther-effect.* [Online]
Available at: http://phd.lib.uni-corvinus.hu/316/1/veres_elod.pdf
[Hozzáférés dátuma: 05 06 2013].

Vértés, L., 1977. Biblioterápia azaz literatúra az egészségben : Mikszáth Kálmán születése 150. évfordulójára. *Egészségnevelés*, p. 188.

Vörös, K., 2014a. A történetek ereje a fejlesztő biblioterápiában. In: *Innováció a neveléstudomány elméleti és gyakorlati műhelyeiben: tanulmánykötet*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem, pp. 105-114.

Vörös, K., 2014b. *Az ideál mint mértékegység.* [Online]
Available at: <http://www.irisro.org/tarstud2014kotet/31VorosKlara.pdf>
[Hozzáférés dátuma: 06 05 2017].

Zalay, S., 2007. A konstruktív drámapedagógia a pedagógiai filozófia rendszertanában. *Iskolakultúra*, pp. 144-150.

Zalay, S., 2010. Drámai konstrukciók. *Drámapedagógiai magazin*, pp. 11-17.

Zsolnai, A., 2008. A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra*, Issue 2, pp. 119-140.

Mellékletek

1. sz. melléklet: Felhasznált művek - Foglalkozást segítő kérdések - Felhasznált játékok

1. foglalkozás: Max Lucado: Értékes vagy - történet a foltmanókról (részlet)

1. részlet

A foltmanók kicsi, fából készült emberkéek voltak. Mindannyian Éli fafaragómester keze alól kerültek ki. A mester műhelye messze fent a hegyen állt, ahonnan szép kilátás nyílt a foltmanók kicsi falujára. Mindegyik manó másmilyen volt. Egyiknek nagy volt az orra, a másiknak a szája. Némelyek magasak voltak, mások pedig alacsonyak. Egyesek kalapot hordtak, míg mások kabátot viseltek. Két dolog azonban közös volt bennük: ugyanaz a fafaragó készítette őket és ugyanabban a faluban laktak.

A foltmanók egész életükben, minden áldott nap matricákat osztogattak egymásnak. Minden manónak volt egy doboza tele arany csillag matricával, és egy másik doboza tele szürke pontokkal. Naphosszat a falut járták, és mást sem csináltak, mint csillagokat vagy pontokat ragasztgattak egymásra.

A csinosak és jóvágásúak, akik szépen csiszoltak és fényesre festettek voltak, mindig csillagot kaptak. De akik érdes fából készültek, vagy már pattogott róluk a festék, azok bizony csak szürke pontra számíthattak.

A tehetségesek is csillagot kaptak. Némelyikük könnyedén a feje fölé emelt hatalmas fa rudakat vagy átugrott magas dobozok fölött. Mások bonyolult szavakat használtak vagy gyönyörű dalokat énekeltek. Őket mindenki elárasztotta csillaggal.

Némely foltmanónak az egész testét csillagok borították! Persze mindig nagyon jól érezték magukat, amikor csillagot kaptak. Így aztán újabb és újabb dolgokat találtak ki, hogy ismét kiérdemeljék a csillagot.

Mások viszont nem voltak olyan ügyesek. Nekik mindig csak szürke pont jutott.

Pancsinelló is egy ilyen foltmanó volt. Próbált magasra ugrani, de mindig csak nagyot esett. Erre persze rögtön köré gyűltek néhányan, hogy ráragasszanak egy-egy szürke pontot. Néha eséskor megkarcolta a testét. Ilyenkor újabb pontokkal halmozták el.

Aztán, ha megpróbálta kimagyarázni az esetet, biztos valamit bután fogalmazott meg, amiért persze még több pontot ragasztottak rá. Egy idő után olyan sok szürke pont lett rajta, hogy már az utcára sem mert kimenni. Félt, hogy valamit megint elügyetlenkedik, például elfelejt sapkát húzni, vagy belelép egy tócsába, és ezzel még több rossz pontot szerez. Sőt, néha már minden ok nélkül is

ráragasztottak egy-egy szürke pontot, pusztán ezért, mert látták, hogy már úgylis olyan sok van rajta.

– Sok szürke pontot érdemel – mondogatták egymásnak. – Ő aztán tényleg nem jó foltmanó!

Egy idő után már maga Pancsinelló is elhitte ezt.

– Nem vagyok jó foltmanó – gondolta.

Amikor nagy ritkán kiment az utcára, csak olyan manókkal lófrált, akiken szintén sok szürke pont volt. Köztük jobban érezte magát.

Egy nap találkozott egy olyan manóval, aki egészen más volt, mint a többi. Nem volt rajta sem csillag, sem pont. Egyszerűen famanó volt. Lúciának hívták. Nem mintha az emberek nem ragasztottak volna rá matricákat – csak azok egyszerűen nem maradtak meg rajta! Némely manó emiatt felnézett rá és ragasztott rá egy csillagot. De a csillag leesett! Mások lenézték, mert nem volt egy csillaga sem, és raktak rá egy szürke pontot. Ám az is leesett!

– Én is ilyen akarok lenni! – gondolta Pancsinelló. – Nem akarom, hogy mások jeleket rakjanak rám!

Megkérdezte a matrica nélküli famanót, hogyan lehetséges az, hogy neki nincs egyetlen matricája sem.

– Ó, nem nagy ügy! – válaszolta Lúcia. – Egyszerűen csak mindennap meglátogatom Élit.

– Élit?

– Igen, Élit, a fafaragót. Jót ücsörgök a műhelyében.

– De miért?

– Majd megtudod! Menj el hozzá, fel a hegyre!

Ezzel a matrica nélküli famanó megfordult és elment.

– Szerinted egyáltalán szóba áll majd velem? – kiáltott utána Pancsinelló.

De Lúcia ezt már nem hallotta meg.

Így aztán Pancsinelló hazament. Leült az ablak elé, és nézte, hogyan rohangálnak ide-oda a manók, csillagokat és szürke pontokat osztogatva egymásnak. „Ez így nincs rendjén” – suttogetta, és elhatározta, hogy elmegy Élihez.

2. részlet

Felkapaszkodott a hegytetőre vezető keskeny ösvényen, és belépett a nagy műhelybe.

Szeme-szája elállt a csodálkozástól az óriási bútorok láttán. A hokedli a feje búbjáig ért. Lábujjhegyre kellett állnia, hogy rálásson a munkapadra. A kalapács nyele olyan hosszú volt, mint az ő karja. Pancsinelló nyelt egy nagyot, és elindult kifelé.

Ekkor meghallotta a nevét.

– Pancsinelló! – hallatszott egy mély, erős hang.

Pancsinelló megállt.

– Pancsinelló! Örülök, hogy látlak! Gyere közelebb, hadd nézlek meg!

Pancsinelló lassan megfordult, és ránézett a nagydarab, szakállas mesterre.

– Te tudod a nevemet? – kérdezte a kis manó.

– Persze, hogy tudom! Én alkottalak!

Éli lehajolt, felemelte és maga mellé ültette a padra.

– Hm... – szólalt meg a mester elgondolkozva, miközben a szürke pontokat nézte. – Úgy látom, gyűjtöttél néhány rossz pontot!

– Nem akartam, Éli! Tényleg nagyon próbáltam jó lenni!

– Gyermekem, előttem nem kell védekezned. Én nem foglalkozom azzal, hogy mit gondolnak rólad a foltmanók.

– Tényleg?

– Tényleg. És neked sem kellene. Hát kik ők, hogy jó vagy rossz pontokat osztogassanak? Ők is ugyanolyan foltmanók, mint te. Amit ők gondolnak, az semmit sem számít, Pancsinelló. Csak az számít, amit én gondolok. És szerintem te nagyon értékes manó vagy!

Pancsinelló felnevetett.

– Én értékes?! Ugyan mitől? Nem tudok gyorsan járni. Nem tudok magasra ugrani. A festék repedezik rajtam. Mit számítok én neked?

Éli Pancsinellóra nézett, rátette kezét a kis favállakra, majd nagyon lassan így szólt:

– Az enyém vagy! Ezért vagy értékes nekem.

Pancsinellóra még soha senki nem nézett így – különösen nem az, aki alkotta őt. Nem is tudta, mit mondjon.

– Mindennap vártam, hogy eljössz! – folytatta Éli.

– Azért jöttem el, mert találkoztam valakivel, akin nem voltak matricák – mondta Pancsinelló.

– Tudom. Mesélt rólad.

– Rajta miért nem tapadnak meg a matricák?

A fafaragó nagyon kedvesen beszélt:

– Azért, mert elhatározta, hogy neki fontosabb az, amit én gondolok róla, mint az, amit mások. A matricák csak akkor ragadnak rád, ha hagyod.

– Micsoda?

– A matricák csak akkor ragadnak rád, ha fontosak neked. Minél jobban bízol az én szeretetemben, annál kevesebbet aggódsz a matricák miatt. Érted?

– Hát, még nem nagyon...

Éli elmosolyodott.

– Idővel majd megérted. Most még tele vagy szürke pontokkal. Egyelőre elég, ha minden nap eljössz hozzám, hogy emlékeztethesselek rá, mennyire fontos vagy nekem.

Éli letette Pancsinellót a földre.

– Ne felejtsd el – mondta, miközben a foltmanó elindult az ajtó felé –, hogy nagyon értékes vagy, mert én alkottalak! És én sohasem hibázom!

Pancsinelló nem állt meg, de magában ezt gondolta:

– Azt hiszem, komolyan mondja!

És miközben ezt gondolta, már le is gurult róla egy szürke pont.

Segítő kérdések

1. részhez

Milyen volt a mű hangulata?

Milyen érzések jelentek meg a műben?

Miről szólt a mű?

Ki volt Pancsinelló?

Milyen volt Pancsinelló?

Mi a véleményetek Pancsinellóról?

Mi a véleményetek a többi foltmanóról?

Mit gondoltok, a foltmanók miért adtak még több csillagot vagy még több szürke pontot azoknak, akiknek már úgy is sok volt?

Igazságosak voltak a foltmanók? Mért? Miért nem?

Szerintetek jól működött a rendszerük (csillagok, szürke pontok)? Miért?

Miért lehetett még szerintetek csillagokat kapni?

Miért lehetett még szerintetek szürke pontokat kapni?

Szerintetek Pancsinelló megérdemelte a szürke pontokat?

Szerintetek érdemelt volna Pancsinelló csillagokat? Miért? Miért nem?

Miben befolyásolták Pancsinellót a szürke pontok? Mit csinált másként?

Szerintetek mit csinált még másként Pancsinelló a sok szürke pont miatt?

Miért nem ragadtak meg Lúcián sem a pontok, sem a csillagok?

Milyen volt Lúcia?

Ki volt Éli?

Szerintetek Éli hogyan tüntette el a pontokat és a csillagokat?

Pancsinelló el tudta volna tüntetni a szürke pontjait? Hogyan?

2. részhez

Miért ment el Pancsinelló Élihez?

Milyen volt Éli?

Mi a véleményetek Éliről?

Mit gondoltok, miért nem érdekelték Élit a szürke pontok?

Mit mondott Éli, hogyan tűnhetnek el a szürke pontok és a csillagok?

Szerintetek Pancsinelló visszament még Élihez?

Szerintetek Pancsinellónak sikerült eltüntetnie a szürke pontokat?

Miért segíthetett Éli Pancsinellónak?

Milyen címet adnátok a történetnek?

Játék a foglalkozás előtt

Aukció

A foglalkozásvezető a foglalkozás kezdete előtt az alábbi fogalmakat írja fel a táblára vagy interaktív táblára, és közösen megbeszélik, hogy mit is jelentenek ezek a fogalmak:

barátságosság, megértés, kedvesség, türelem, őszinteség, igazságosság, megbocsájtás, szerénység, segítőkészség, jóindulat, kitartás, okosság, humorérzék, bátorság, figyelmesség, megbízhatóság

Minden diák kap 100 forintot, amellyel licitálhat a táblán szereplő “termékekre”. Minden diáknak át kell gondolnia, hogy mit szeretne venni a pénzből. Egy-egy “terméket” az vehet meg, aki a licitálás során a legtöbb forintot ígéri érte. A licit emelésére 10 forintonként van lehetőség. A legmagasabb ajánlatot tevő pénze annyival csökken, amennyibe a vásárolt “termék” került. A foglalkozás vezetője a táblán felírja a fogalom felé, hogy ki vásárolta meg azt, valamint kéri érte a fizetséget (papírpénz) az adott diáktól.

Ha a lista végére értek, akkor következik az aukció megbeszélése, amikor mindenki elmondhatja, hogy sikerült-e megvennie a kívánt fogalmat, volt-e valami, amit nem sikerült megvenni, pedig szeretne volna.

Játék a foglalkozás szünetében

Van egy kiskutyám

A játékhoz szükséges eszközök: nincs

A játék leírása:

A diákok körben állnak a kör közepe felé fordulva, kezük hátuk mögött. Egy önként jelentkező diák nem áll a körben, hanem azon kívül körbejár, és azt mondja: “Van egy kiskutyám”. Ezt

követően azt mondja: “téged nem harap meg” és megsimítja annak a tenyerét, aki mögött elmegy. A második diákot is megsimogatja, és azt mondja neki: “téged sem harap meg” ez így folytatódik, míg valaki mögött egyszer csak azt nem mondja: “téged megharap” és rácsap annak kezére, és a körön kívül futni kezd. Az a diák, akinek rácsaptak a kezére pedig üldözőbe veszi. Ha a “megharapott” diák utoléri társát, és a vállára tudja tenni a kezét, akkor az folytatja az útját a körön kívül a mondókával, azonban ha az üldözöttnek sikerült beállnia a kör megtétele után a társa helyére, akkor a megharapottból lesz a körön kívül járó kutyatulajdonos, és így folytatódik a játék. A játékot lehet nehezíteni, a kör nagyságát, amelyet körbe kell futniuk, lehet növelni.

2. foglalkozás: Koreai népmese: Kam tükre

Egyszer régen Koreában élt egy szorgalmas szántóvető, Kam nevű. Egész életében egy elhagyatott kis faluban élt, és látni vágyott a fővárost, Szöült.

Egy nap azután elhatározta, hogy elmegy Szöülbe, és megnézi a királyi székhelyet. Így búcsút vett a családjától, öreg édesapjától, feleségétől, leányától, és útnak indult a város felé.

Hosszú vándorlás után Kam elért a nagyvárosba. Ámúlt a forgalmas utcákon, a szép házakon és üzleteken. A piacon vett néhány ajándékot az otthoniaknak – fésűt a feleségének, pipát az apjának, selyemszalagot a leányának.

Egy üzletben megpillantotta a legfurcsább dolgot, amit valaha látott. Egy kerek, fényes fémdarab volt, és mintha egy ember arca bámult volna csodálkozva Kamra. De ezenfelül még mindent utánzott, amit Kam csinált. Ki ez a személy? Kam még sohase látott tükröt. Azonnal bement az üzletbe, és megvette azt a varázslatos fémdarabot. Nagy gonddal becsomagolva, a tarisznyája mélyére ejtette, s útnak indult hazafelé. Volt egy sereg kérdés, amit fel akart tenni annak az embernek, aki olyan ismerősnek és mégis idegennek tűnt. Otthon a családja örült a viszontlátásnak, különösen, amikor kicsomagolták az ajándékaikat. Nagy ünnepet tartottak Kam tiszteletére. Ebéd után Kam kiment a disznókat etetni. Míg odakint volt, a leánya észrevette, hogy egy csomag még maradt az apja zsákjában. Kivette, szétbontotta, és csodálkozva nézte.

- Idenézzetek! Apa hazahozott egy csinos fiatal lányt, és varázslattal ebbe a fémlapba rejtette!

Kam felesége közelebb ment, hogy megnézzze, de amikor egy asszony arcát látta meg, féltékeny haragra gerjedt.

- A kegyetlen ember! Hazahozott a városból egy asszonyt, aki elfoglalja a helyem. És micsoda rossz természetű nőnek néz ki!

A sírást-rívást hallva Kam apja sietve ment be a szobába. Belenézett a tükörbe. Minek hozta haza Kam ezt a csúnya vénembert! Gondolom, meg akarja enni az én rizsemet, s az én ágyamban akar

aludni! A kiabálásuk, sikoltozásuk hallatára Kam berohant a házba. Ahogy belépett, a felesége a haját kezdte cibálni, és öklözte: - Te gazember, hazahozod ezt a hondosz képű asszonyt, hogy elfoglalja a helyemet!

- És hazahozod ezt a csúf vénembert! – kiabálta az apja.

- És hazahozod ezt a butaképű lányt - szólt a leánya.

- Gyertek. Meglátjuk, mit szól hozzá a pap – szólt Kam. Így elvonultak a falu papjához, és mindegyik elmondta, mit látott a tükörben.

- Hadd nézzem azt a mágikus fémet – mondta a pap. Ő járt a nagyvárosban, és ismerte annak csodáit.

- Mindannyian tévedtek – mondta. – Minden, amit láttok, egy bölcs öreg papnak az arca. Aztán elmagyarázta nekik, mi a tükör és milyen ostobák voltak. – A jövőben, ha dühbe gurultok, igyatok meg lassan egy csésze rizslevet, mielőtt megszólaltok. Mind megígérték, hogy megfogadják a tanácsát, s hazatérve nevettek buta tévedésükön.

Nemsokára a falu minden házában került tükör, de Kam házában a tükrön kívül tartottak egy csésze rozslevet is, arra az esetre, ha szükség lenne rá. És emlékeztek arra, hogy a tükör nem mindig mondja el a teljes igazságot.

Segítő kérdések

Hogy tetszett a mű?

Milyen volt a mű hangulata?

Miről szólt a mű?

Ki volt Kam?

Milyen volt Kam?

Mi a véleményetek Kamról?

Boldog ember volt Kam?

Milyen volt Kam apja?

Milyen volt Kam felesége?

Milyen volt Kam lánya?

Mit látott Szöul városában Kam, amit előtte nem?

Miért ment a piacra?

Mit érezhetett Kam apja?

Mit érezhetett Kam felesége?

Mit érezhetett Kam lánya?

Mitől félt Kam apja?

Mitől fél Kam felesége?

Mitől félt Kam lánya?

Miért mentek a falu papjához?

A papon kívül ki segíthetett volna még?

Miért tanácsolta nekik a pap, hogy igyanak meg lassan egy csésze rizslevet? Jó tanács volt ez?

A történet azt mondja: A tükör nem mindig mondja el a teljes igazságot. Mit jelent ez?

Milyen ember volt Kam?

Mit tehetett volna Kam? / Mit tettetek volna Kam helyében?

Mit gondoltok, jól reagált Kam a családja felháborodására?

Mit tettetek volna Kam feleségének a helyében?

Mit tettetek volna Kam apjának a helyében?

Mit tettetek volna Kam lányának a helyében?

Milyen más vége lehetett volna a műnek?

Milyen címet adnátok a történetnek?

Játék a foglalkozás előtt

Futárposta

A játékhoz szükséges eszközök: nincs

A játék leírása:

A gyerekek félkörben ülnek, a foglalkozásvezető egy mondatot súg az egyik gyerek fülébe, amit tovább kell adnia suttogva a mellette ülőnek, míg a hír el nem ér a kör utolsó tagjához, aki hangosan is elmondja, hogy mit hallott. A hírt csak egyszer lehet elsuttogni a másik diáknak, és ő nem kérdezhet vissza.

A tanár által elmondott mondat:

“Babonás emberek mindig is voltak és lesznek, mert Allah úgy akarta, hogy némely ember ne azt lássa, amit lát és ne azt hallja, amit hall, hanem külön igazságot keressen magának, és ha ezt megtalálta, akkor hinni tudja, hogy okosabb, mint a többi.”

A második körben kérjük azt a diákoktól, hogy ne szó szerint próbálják meg továbbadni a hírt, hanem saját szavaikkal. Az újtúra indított hír a másik oldalról:

“A földrajzkutató pályáján általában döntően jelentős felívelést jelent, ha megnősül. Ilyenkor kerül sor a hosszú, nagy horderejű, esetleg többéves útjaira, amikor semmiféle dzsungel nem lehet elég mély, sötét, távoli és veszélyes.”

Az egyes hírtovábbítások után, miután az utolsó diák elmondja, hogy ő milyen hírt kapott meg, a foglalkozásvezető elmondja, hogy mi volt a kiinduló hír, amelyet meg lehet beszélni, hogy mindenki értette-e, volt-e olyan része, vagy olyan szó, amely ismeretlen volt. A játékkal kapcsolatosan lehet arról beszélni, hogy milyen félreértésekre adhat okot, a pletyka, hogyan változik a hír, ha sok emberen keresztül jut el valakihez.

Játék a foglalkozás szünetében

Tükörjáték

A játékhoz szükséges eszközök: nincs

A játék leírása:

Egy diák kiáll társai elé, a többiek vele szemben helyezkednek el félkörívben. A csoport előtt álló diákot kell a többieknek utánozniuk, mintha a tükörképeik lennének. Egy-egy diákra kb. 15 mp jut és minden diák sorra kerül. A tükrözendő diák csinálhat olyan cselekményt, amelyet egyébként is tükör előtt csinálna (pl. arc megmosása, fogmosás, fésülködés), de ez nem szükségszerű.

3. foglalkozás: Móra Ferenc: A két forintos

Mikor éntőlem egyszer kis iskolás koromban azt kérdezte öreg tanítóm, hogy mi szeretnél lenni, azt mondtam rá:

- Forintos Gyurka.

- Hát aztán miért szeretnél te Forintos Gyurka lenni, mikor te Pajor Palkó vagy? - nevetett tanítóm.

- Azért, mert engem akkor szídnak meg otthon, ha nem tanulok, Forintos Gyurkára pedig akkor haragszanak, mikor tanul.

Nem volt pedig ennek a fele se tréfa. Magam is ott voltam, mikor Forintos Gyurka eldicsekedett az apjának a szép írásával.

- Ezt nézze meg, édesapám. Azt mondta a tanítóm, olyan az írásom, mint a metszés, lehet még belőlem íródeák is.

Kevély Forintos Gergely haragosan lökte el maga elől az írkát.

- Micsoda bolondság ez már megint? A Forintos Gergely fia nem szorult arra, hogy betintázza az ujját.

No, akkor én nagyon szerettem volna cserélni Forintos Gyurkával, ráadásul még a nyeletlen bicskám is neki adtam volna.

Hanem akkor nagyon megsajnáltam, mikor engem bevittek a városba tanulni, Gyurka meg otthon maradt malacot őrizni. Pedig még az édesapám is közbenjárt érte.

- Vétkezik kelmed, Forintos uram, hogy azt a jó eszű gyereket elfogja az iskolából.
- Elég az, ha írni-olvasni megtanult - dörmögött az öreg Forintos. - Ámbátor annak sem veszi semmi hasznát. Az apja hírből se ismeri a betűt, mégis megsüvegeli még a földesúr is.

S olyan kevélyen nézett apámra, hogy az arcába szaladt tőle a vér. Hanem azért csak úgy csendesen szólt:

- No, no, Forintos uram, senki se vallott még azzal szégyent, amit tud. A kelmed fia se lenne azzal kisebb ember, ha tudományt szerezne a gazdasága mellé.

Ahogy így szót váltanak, éppen benyitott az uraság Gáspár hajdúja, nagy tisztességtudással. Forintos uram fölfújta az ábrázatát, s nagy leereszkedve kérdezte:

- No, mi jót hoztál, Gáspár?
- Ezt a levélkét hoztam Forintos uramnak. Tessék elintézni, tisztelteti szépen az uraság. De úgy, hogy már ebéd után ott legyen.

Forintos uramnak leesett az álla, de azért csak fölbontotta a levelet, s úgy tett, mintha olvasna.

- Köszöntetem a nagyságos urat, mondd meg, hogy ebéd után a magam személyében ott leszek.
- Gáspár hajdú csak lekapta a fejét, aztán fölkapta az egyik kezét is, a másikat is, a szája elé tartotta mind a kettőt, de még úgy is kilátszott mind a harminckét foga, olyan jóízűt nevetett. Már a másik utcába is befordult, de még onnan is behallatszott a nagy jókedve.

Az öreg Forintos úgy megmeredt, akár a kapubálvány. Mi lelhetette ezt a vén embert? Kivette a zsebéből az összegyűrt levelet, kisimogatta a tenyerén, forgatta előre-hátra, de csak nem tudott vele mire menni. Utoljára odaintette a fiát:

- No, tudós úr, most mutasd meg a nagy tudományod. Mi van ebben az írásban?

Gyurka majd a bőréből bújt ki örömeiben, ahogy a levelet olvasta.

- Arra kéri az uraság édesapámat, hogy hajtasson át hozzájuk egy lovat ebéd után. A városba akarnak menni, de megsántult az ostorhegyesük.

Kevély Forintos Gergely a feje búbjáig elvörösödött, s olyan rengő léptekkel ment a belső szobába, mintha ki se akarna többet jönni. De kisvártatva csak kijött, s csöndesen megcirógatta a gyerek szőszke fejét.

- No, fiacskám, vedd elő a kalamárist. Van-e még benne tinta?
- Van, apám - mondta a gyerek, s csodálkozva emelte apjára a szemét.
- No, hozd hamar, sebesen. Levelet írsz az uraságnak. Szépen engedelmet kérsz, hogy délután nem adhatunk lovat, mert nekünk is szükségünk van rá. Beviszlek a városba, beíratlak a nagy iskolába, hogy szégyent ne vallj, mint az édesapád. De így írd ám, érted-e, tudós kis deákom!

Segítő kérdések

Hogy tetszett a mű?

Milyen volt a mű hangulata?

Miről szólt a mű?

Miért szeretett tanulni Forintos Gyurka?

Miért nem szeretett tanulni Pajor Palkó?

Miért nem akarta Forintos Gyurka apja, hogy a fia tanuljon?

Miért kell tanulni?

Fontos a tanulás? Miért?

Mit gondoltok, miért akart Forintos Gyurka tanulni?

Ti szerettek tanulni?

A tanulás egyenlő a tudással?

Mi a tudás? Hogyan szerezhethjük meg?

Hogyan kezeljük a nézeteltéréseket?

Hogy érezhette magát Forintos Gyurka apja, amikor kiderült a levél tartalma?

Ti hogyan szoktátok a problémáitokat megoldani?

Milyen problémamegoldási módszereket/lehetőségeket ismertek?

Fontos számotokra a családok támogatása? Adtok a szavukra?

Milyen más vége lehetett volna a történetnek?

Milyen címet adnátok a történetnek?

Játék a foglalkozás előtt

Szekreter

A játékhoz szükséges eszközök: papír, toll

A játék leírása:

A játék lényege, hogy a csoport közösen ír le egy történetet, azonban mindenki csak egyetlen sort tesz hozzá, és nem tudja, hogy a többiek mit írtak. Ezt úgy oldják meg, hogy a lap legfelső sorába ír az első diák, majd lehajtja addig a lapot, hogy az eltakarja az írását, és így adja át társának, aki szintén ír egy sort, majd lehajtja. A diákok egy-egy kérdésre válaszolnak az alábbiak közül aszerint, hogy hanyadjára kerül hozzájuk a lap. A foglalkozásvezető mindig elmondja, hogy mi az adott diák kérdése az alábbiak közül:

1. Kicsoda?
2. Milyen?
3. Hány?

4. Micsodát?
5. Mit csinált?
6. A milyen?
7. Micsodában?
8. Kivel?

Miután körbeért a lap, a foglalkozás vezetője felolvassa a leírtakat, és közösen megpróbálják értelmezni azt.

Játék a foglalkozás szünetében

Utánozd a mozdulatot

A játékhoz szükséges eszközök: nincs

A játék leírása:

A diákok kör alakban állnak, valaki önként jelentkezik, hogy kimegy a teremből. A bennmaradók megegyeznek abban, hogy ki lesz a vezető. A terem elhagyó diák visszajön és beáll a kör közepébe. A vezető különböző mozdulatokat tesz, a körben ülők pedig utánozzák. A kör közepén álló diák feladata, hogy kitalálja, ki a vezető. Ha ez megtörtént, akkor a vezető hagyja el a terem, és így folytatódik a játék. Meg lehet abban egyezni, hogy hányszor lehet tippelni, illetve abban is, hogy a vezető önkéntelen mozdulatait nem utánozzák (például tüsszentés), vagy nehezítésként meg lehet beszélni, hogy mi lesz az első mozdulat.

4. foglalkozás: Lázár Ervin: Széllélelt

Mérgelődött, morgolódott az Északi Szél.

- Te szelek szégyene! - korholta a Déli Szelet. - Te pipogya puhány! Nem is érdekled meg, hogy szélnak nevezzenek! Vacak szellőcske vagy csak, lenge fuvallat! Még hogy kényeztetni a világot, fákat cicomázni, füveket ébresztgetni, erdőt ringatni, ki hallott ilyet!? Vedd tudomásul, hogy egy igazi szél süvölt, örvénylik, zúzmarát hoz, dérrel és jéggel ver, fákat csavar ki, özönvizet áraszt, tetőket tép le, kazlakkal labdázik, zúg-búg, vicsorog, megfagyaszt!

- De hiszen - védekezett ijedten a Déli Szél -, nem láttál te még olyat, amikor vörös sivataghomokkal árasztom el Európát? Amikor kiszáritom a folyókat, a földeket, amikor egyetlen forró fuvintásommal elfonnyasztom a leveleket?

- Lári-fári, tavaszt hozol és meleget - legyintett az Északi Szél. - Tulajdonképpen nekem kellene fújnom valamennyiőtök helyett - morgolódott.

Ebből látszik, hogy a Keleti meg a Nyugati Szelet sem tartotta valami sokra, de legjobban mégiscsak a Déli Szél volt a bögyében. Ezért aztán - mert ugyanaz a szél mégsem fújhat négyfelől, sőt kétfelől sem - így szólt:

- Majd én megmutatom neked! Mától fogva én fújok délről, te meg északról. Majd meglátod, hogy a Déli Szél is lehet igazi férfi. Faggyal, zúzmarával, hóval és jégveréssel!

Mit tehetett a Déli Szél, fogta magát, elhúzódott északra, nagy, hóval borított fenyvesek mélyén didergett, jégmezőkön fagyoskodott, és közben langyos tengeröblök, meg virágzó gyümölcsfák után vágyakozott.

Az Északi Szél meg nagy dérről-dúrral hozzáfogott. Nekirontott a világnak a trópusok tájékáról, fűjt, süvöltött, rikoltozott. De döbbenet látni, hogy boldogan nyújtózkodnak alatta a földek, a fák örömtáncot járnak, riszálják a derekukat a bokrok.

- Dermedjete meg! - rikoltotta.

Na, de rikoltozhatott, ahogy akart. Életet hozott, meleget; áldották még a lába nyomát is. Magába roskadt az Északi Szél, ajaj, gondolta, úgy látszik, délről fújni nem olyan egyszerű, mint hittem. S ezen annyira elmélázott, hogy csendesebb, simogatóbb, selymesebb lett, mint az elődje.

Az meg - a Déli Szél -, amikor eljött az ideje, dermedten kikászálódott a jéghegyek közül, és szelíden végigsuhant a tájon.

- Ne féljete, én a Déli Szél vagyok - fuvolázta kedvesen.

De ettől a fuvolázástól fagyottan peregetek le a fák levelei, az erdei állatok fázósan egymáshoz bújnak, a fűszálak - megannyi ezüst tű - deresen csillogtak.

- Nem értitek, hogy én vagyok a Déli Szél, hé! - rikoltott mérgesen az Északról jött Déli, de mondhatott, amit akart.

- Beszélj csak, bolond, beszélj - gondolták magukban a mezők, és összehúzódkodtak.

Megdühödött a szél, fölzengett, recsegett, ropogtatta a világot, vitte a nádfödeleket. Úgy dühöngött, ahogy elődje soha. Reszketett a világ.

Szégyellte magát a Déli Szél, hogy északról fűjván milyen vadember lett. Az Északi még jobban szégyenkezett, hogy délire válván, micsoda pipogya puhány lett. Nem is mernek azóta egymás színe elé kerülni. S azóta úgy van - bár ezt senki sem akarja elhinni nekem -, hogy a Déli Szél fúj északról, az Északi meg délről.

Segítő kérdések

Hogy tetszett a mű?

Milyen volt a mű hangulata?

Miről szólt a mű?

Mi okozta a nézeteltérést a két szél között?
Milyen megoldást választottak a probléma megoldására?
Mit gondoltok a megoldási módjukról?
Hogyan oldhatták volna meg a problémát?
Mi volt a kezdeti véleményetek az Északi Szélről?
Változott a véleményetek a történet előrehaladtával az Északi Szélről?
Mi volt a kezdeti véleményetek az Déli Szélről?
Változott a véleményetek a történet előrehaladtával az Déli Szélről?
Milyen tulajdonságai voltak az Északi Szélnek?/ Hogyan jellemeznétek az Északi Szelet?
Milyen tulajdonságai voltak az Déli Szélnek?/ Hogyan jellemeznétek a Déli Szelet?
Miért változott a szelek viselkedése, amikor kipróbálták egymás feladatát?
Mikor/Hogyan kaphatunk reális képet valakiről?
Milyen más vége lehetett volna a történetnek?
Milyen címet adnátok a történetnek?

Játék a foglalkozás előtt

Szinkronizálás

A játékhoz szükséges eszközök: nincs

A játék leírása:

Mindenki választ a társai közül valakit, aki a gesztusait szavakba ölti. Ezt követően gesztusokkal kifejez valamilyen dolgot, a választott társa pedig szavakkal igyekszik elmondani, hogy mi történt. Lehet időkorlátot szabni, hogy minden diák 20 másodpercig szerepel. Minden diák maga dönt arról, hogy ki szinkronizálja, nem szükséges, hogy minden diák legyen szinkronizáló, de minden diákot szinkronizáljon valaki.

A játékot követően meg lehet beszélni, hogy milyen érzés volt, hogy nem szólalhatott meg, volt-e olyan, hogy félreértették, és annak mi lehetett az oka.

Játék a foglalkozás szünetében

Varázs-zene

A játékhoz szükséges eszközök: nincs

A játék leírása:

Egy önként jelentkező egy rövid időre elhagyja a termet, míg a többiek kitalálnak egy egyszerű tennivalót (pl. szék helyre rakása, tábla letörlése, villany felkapcsolása...). A választott diáknak - a terembe történő visszatérése után - az a feladata, hogy kitalálja, hogy mit kellene tennie. Ha a

választott diák közelebb ér ahhoz a helyhez/tárgyhoz, amivel valamit tennie kell, a dúdolás hangosodik, ha távolodik tőle, akkor halkul. Ha sikerül elvégeznie a tevékenységet, egy másik diák hagyja el a termet. A játék könnyítéseként, a feladatot 2 részre bontjuk, először ki kell találnia, hogy hol, aztán azt, hogy mit kell csinálnia. A játékból több kört is lehet játszani.

5. foglalkozás: Móricz Zsigmond: A füttyös kisfiú

Van nekem egy kis keresztfiam, aki rám maradt örökségben, mert apja-anyja meghalt. Boldogtalan életek gyümölcse. (Ó, azok a házassági balesetek!...) Nagyon édes kis kölyök, túl kicsi még ahhoz, hogy fel tudja fogni, milyen csapás az árvaság, s a vére pezseg, az eszecsskéje nagyszerűen működik, az élet tombol benne.

Beadtam egy nevelőintézetbe Pest környékén, s mindjárt az első félévben tiszta egyes bizonyítványt kapott. Ott lakik az internátusban, és nagyon meg voltam nyugodva a sorsa felől.

De mi történik? Egyszer csak húsvétra intőt kapok.

Nagyon meghökkentem, s mindjárt kiutaztam hozzá.

Először is az internátusba mentem. Kérdeztem a felügyelőnőt: milyen a gyerek, nem tanul? "De tanul az." És mégse tudja a leckét? "De tudja!" Akkor erkölcsi tekintetben van ellene kifogás? "Nincs, nagyon kedves gyerek, mindenki szereti."

Nem értettem. Ha az internátusban jól viseli magát, mit csinál az iskolában? Megyek oda, keresem a tanárát:

- Kérem, tanár úr, miért kapott intőt az én kis keresztfiam?

A tanár rám néz, s azt mondja felindulva:

- Ja, a füttyös?... Nekem nincs más fegyelmi eszközöm, azért küldtem intőt a szülőknek.

- Miért mondja füttyösnek, tanár úr? - kérdem kissé ingerülten, mert rögtön ráragad az emberre az indulat; mert az indulat valami olyan lélekhullám, "halálsugár", ami kilövell az emberi szívből, és fölgújtja mindenkinek az érzéseit, akit csak elér... Nem szeretem, hogy az én kis gyereket, a kis árvát, gúnynévvel említ a tanárja.

Kiderült, hogy egy iskolai óra végén, mikor csengettek, az én kisfiam nagyot füttyentett. Örömeiben, hogy megszabadult.

És a tanár rossz néven vette.

- De az istenért, az internátusban, ahol az egész éjszakát s a nap túlnyomó részét tölti, meg vannak vele elégedve, hát egy füttyért így meg kell fegyelmezní az iskolában egy hatéves gyereket?

- Kérem, én nem vagyok könnyelmű ember - mondta a tanár magából kikelve, s a hangja harsogott, mint egy bakakápláré -, reméltem, hogy korát tekintve, még nem lehet nagyon elromolva az erkölcsisége, és két hétig rajta tartottam a szemem! Elhatároztam, hogy rendes embert faragok

belőle. S két hét múlva ott tartottam, hogy makacsabb volt, mint az első percben... Sírt..., ömlött a szeméből a könny..., s mikor azt mondtam neki, hogy ezért ne sírj, hanem köszönd meg: akkor dacosan azt felelte: "Nem sírok." Akkor küldtem, csak ezek után, az intőt.

Néztem a tanárt. S visszaemlékeztem saját gyermekkoromra. Rettenetes az, ha egy tanár egész energiával ráveti magát a diákra, s hogy nincs olyan jeles diák, akit ő abban a percben be ne szekundáztasson, amikor akar. Velem is állott szemben a latintanárom, s az orra egy centiméterre volt az enyémtől, és nagy, barna szemét belemeresztette a szemembe, és dohányfüstös leheletétől majdnem elszédültem: miért tette ezt? Nem készültem. És ő be akarta bizonyítani, hogy nem készültem. És ahelyett, hogy egy pillanat alatt konstátálta volna, és férfiúi fölényrel továbbereszt: oly sokáig kínozott, míg az egész osztály előtt nem igazolta, hogy nem érdemlem a jelest, még a jót sem, még az elégségest sem. Semmit sem érdelek. Mivel azonban az iskolában hírnevem és tekintélyem van, s ő kénytelen megadni a jót, sőt a jelest is, mert a napi feladattól eltekintve, általános latintudásom messze fölötte volt az osztályén: legalább ezt a bosszút vette rajtam, hogy megtépázza a becsületem.

Párbaj volt.

És én ezt a kemény kis tanárt nézve, megrémültem a kis keresztfiam sorsáért: meddig fogja bírni egy hatéves gyermek ezt a harcot a felnőttel?

- Köszönöm, tanár úr, a felvilágosítást, de kijelentem önnek, hogy ha egy hatéves gyermekben van annyi lelkierő, annyi férfiasság, hogy egy tanárnak kétheti "ellenőrzése" után is még ki tudja jelenteni, mikor sír, hogy: "Nem sírok!" - akkor ebben a gyerekben valami nemes anyag van. Jó, hogy figyelmeztet rá, mindent el fogok követni, hogy ez el ne tűnjön belőle, ez az érc és acélosság. A tanár kemény komolysággal nézett rám, és én azt gondoltam: nem volna szabad olyan embernek tanári pályára menni, aki nem tud mosolyogni. A gyereket kivettem az intézetből, és egy másik városban, egy más internátusban helyeztem el. Az elrontott becsületet az életben is nehéz kireperálni, de az iskolában lehetetlen. A gyerek, mint tapasztalatlan, gyakorlatlan vívó áll szemben a tanárral, s minden egyes feleletnél assaut-kra megy a verseny.

Két hét múlva már elmentem kérdezősködni, hogy viseli magát. Az igazgató kedves, nyájas úr. Mikor megtudta, ki után érdeklődöm, felcsillogott az arca:

- A kisfiú? Az egy nagyon eredeti, kedves gyerek. Mikor legelőször bementem az osztályba, felugrott a helyéről, hozzám szaladt, és megölelt, megcsókolt. Kérdeztem, ki ez a közvetlen gyermek. A tanító néni elmesélte, hogy őt is meglepte azzal, hogy a nyakába ugrott s megcsókolta. Persze, a kisfiúk inkább morcosak és félénkek, és örülnek, ha mozdulatlan ülnek a padban. Nekünk kell őket magunkhoz szoktatni.

Szeretettel néztem az igazgatót, igen, ezt a hangot vágytam hallani egy pedagógustól.

- Be-behívattam az irodába egyért-másért, apróságokért, krétát, spongyát küldtem le véle, s mindig nagyokat köszön: "Alászolgája..." Egyszer csak azt mondja: "Igazgató bácsi, de maga jó magyar ember, látom." "Miből látod, kisfiam?" "Hát olyan magyar virágos bútorok vannak a szobájában." Nevettünk. Az igazgatóból valami kellemes jóakarát áradt. Én, sajnos, egész iskolai pályámon nem találkoztam ezzel a meleg, jó vonzással. Ha végiggondolok a sok iskolán, ahol jártam, mindenütt csak kemény, leckéztető s megleckéztető szemeket látok. Összehúzott szemöldökök; zsebből elővett félelmes noteszek; felelés közben rosszakarattal hallgató tanári szájak; mindig a fáradt, kedvetlen, szórakozott ellenfél, a "tanár úr", aki tiszteletet kíván, és elvárja, hogy messziről levett kalappal köszönjön az ember.

Azt mondja az igazgató:

- Mindig úgy köszön a gyerek, hogy: "Alászolgája!" Azt mondom neki: "Nézd csak, kisfiam, nem hallottad te azt, hogy itt mindenki úgy köszön nekem, hogy kezét csókolom?" "De igen!" "Hát akkor te miért nem köszöntél úgy?" Azt mondja komolyan, bátran: "Igazgató bácsi, én tudom, hogy így köszönnek, de én ezután se fogok így köszönni." "Miért?" "Azért, mert a nőknek úgy köszönünk, ugye, hogy kezét csókolom? De mi, férfiak, csak nem fogunk egymásnak így köszönni?..."

Nagyot nevetett az igazgató ezen is, én is. De az én szememben egy kis könnycsepp melegsége volt. Talán más ember lett volna belőlem, ha én is találkoztam volna valaha, a gyermeki szív fogékonysága idején, egy ilyen meleg, megértő lélekkel... De én szörnyűségesen nehéz harcon mentem át az életben: iszonyodva gondolok rá, ha csak egy napra is vissza kellene menni a diákkorba.

Hát persze, csakhogy én nem voltam ilyen szeretetre méltó kisgyerek, bár valamilyen én is voltam... Milyen is voltam?... Nem voltam füttyös kisfiú, én egy megijesztett kisgyerek voltam: a régi pedagógia áldozata, aki dacosan és csökönyösen lépett ki az életbe, és vad ellenszegüléssel fogadta a sors szigorúságát, mint egy tanári igazságtalan kalkulust... És valóban ma sem tudok megharcolni a célért, csak szenvedni és kívánni az igazságot.

Segítő kérdések

Hogy tetszett a mű?

Milyen volt a mű hangulata?

Miről szólt a mű?

Mivel "érdemelte ki" a tanára ellenszenvét a kisfiú?

Szerintetek helyesen cselekedett a kisfiú?

Ti mit tettetek volna a kisfiú helyében?

Szerintetek helyesen cselekedett a gondviselője?

Szerintetek a kisfiú gondviselője mi mást tehetett volna?

Mi okozhat konfliktust egy iskolában?/ Milyen konfliktusok vannak egy iskolában?

Hogyan lehet megoldani egy-egy konfliktust a tanárokkal?

Kitől lehet segítséget kérni probléma esetén? / Ki az, aki segít az iskolában, ha valamilyen probléma van?

Milyen a jó diák?

Milyen a jó tanár?

Milyen más vége lehetett volna a történetnek?

Milyen címet adnátok a történetnek?

Játék a foglalkozás előtt

Nyelvtörők

A játékhoz szükséges eszközök: nincs

A játék leírása:

A foglalkozásvezető lassan, artikulálva elmondja a nyelvtörőt, majd a diákoknak rövid gyakorlás után a tőlük telhető leggyorsabban kell azt elmondaniuk a társaiknak.

Nyelvtörők:

Öt török öt görögöt dögönyöz örökös örömök közt.

Egy kupac csupasz kukac meg még egy kupac csupasz kukac az két kupac csupasz kukac.

Két bikapata kopog a patika pepita kövén.

Játék a foglalkozás szünetében

Ne moccanj

A játékhoz szükséges eszközök: nincs

A játék leírása:

Szükség van egy önként jelentkezőre, ő lesz az irányító. A többiek felsorakoznak egy vonalban, tőle néhány lépés távolságra. Az irányító hátat fordít nekik, majd elkezd számolni: egy, kettő, három.... Amikor azt mondja, hogy “ne moccanj!”, akkor mindenkinek meg kell állnia abban a pózban, amiben éppen volt. Ha valakinek sikerül elérnie az irányítót, és megérintenie a vállát, az átveszi az irányító helyét, és az irányító beáll a kiindulási pontra. Aki a “ne moccanj” elhangzását követően mégis mozog, azt ellenőrzi gyorsan megfordulva az irányító, az visszaáll az alapvonalra, és onnan folytatja újra a játékot.

6. foglalkozás: Európai népmese: Öregasszony az ecetesüvegben

Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy öregasszony, aki egy ecetesüvegben lakott. Elég picike üveg volt, s az öregasszony ideje javát az üvegfalak fényesítésével töltötte. Ettől aztán nagyon mogorvává vált.

- Egek – szokta mondani -, micsoda szörnyű életem van, ebben a palackban lakom, ahol mindenki láthat. Bárcsak egy kis házban élhetnék, kis kerttel, csipkefüggönnyel az ablakon. Milyen boldog lennék!

Egy napon, mikor éppen ezt mormogta magában, egy angyal szállt arra, és meghallotta a szavait. nagyon megszánta, s egy villanásra az ecetesüveg átváltozott kicsi házzá, csipkefüggönnyel az ablakon, csinos kicsi kerttel. Az öreg hölgy csodálkozva nézett körül. Eltűntek az üvegfalak. Mindent megkapott, amire csak vágyott. Az angyal mosolygott, és folytatta útját.

Egy idő múlva elröpült az öregasszony háza felett, és ismerős hangot hallott.

- Egek, micsoda szörnyű élet ez! Csak egy szűk ki ház, pici kert, nincs helye semminek. Szeretnék egy rendes házat, emelettel, szép nagy kerttel, külön hálósobával, hogy minden holmimat elrakhassam. Akkor boldog lennék!

Az angyal hallotta az öregasszony szavait, és sajnálta, hogy nem boldog. Egy villanással átalakult a házikó nagy, kétemeletes házzá, mögötte nagy kerttel. Az öregasszony örülni látszott. Az angyal mosolygott, és folytatta útját.

Nem sokkal ezután újra arra járt és hallotta a jól ismert hangot.

- Egek, micsoda szörnyű élet ez! Egy hatalmas ház, és egyedül kell rendben tartanom. Föl-le mászkálni a sok lépcsőn, takarítani azt a sok szobát. Gondozni a nagy kertet, és nincs senki segítségem. Szeretnék egy palotában lakni, sok cseléddel, akik kiszolgálnak, szép ruhákat viselni és vendégeket fogadni. Milyen boldog lennék!

Hallva az öregasszony szavait, az angyal felsóhajtott. A ház egy szempillantás alatt hatalmas palotává változott, kristálycsillárokkal, és minden szobában szolga várakozott. Szép kertek vették körül, virágokkal teli, a kertet kertészek gondozták. A szekrények teli voltak ruhával, és több különböző hálósoba közül lehetett választani. A konyhában változatos ételek készültek, kívánság szerint. Aki csak látta a csodás palotát, találkozni akart a szerencsés gazdával. Az öreg hölgy csodálkozásában csak pislogott.

Egy idő múlva az angyal elhaladt a palota mellett, és hallotta...

- Eger, micsoda szörnyű élet ez! Ilyen sok embert vendégül látni, ennyi szolgára felügyelni! Ennyi folyosón, ilyen sok szobán végiggyalogolni! Ettől a rengeteg ételtől elhízom, ezzel a sok virággal nem tudok mihez kezdeni. Ennyi ajtót nyitni, csukni! Micsoda élet!

Mielőtt még egy szót szólhatott volna, csodás dolog történt. Egy villanás, és újra az ecetesüvegben találta magát az öregasszony. és amennyire tudhatom, ott van mind a mai napig.

Segítő kérdések

Hogy tetszett a mű?

Milyen volt a mű hangulata?

Miről szólt a mű?

Miért nem szeretett az öregasszony az ecetesüvegben lakni?

A mesében megjelenik az angyal. Mi az az angyal?

Mit gondolt az öregasszony a házikóról? Miért gondolta ezt?

Mért nem szerette az öreg hölgy a nagy házat?

Miért nem szerette az öreg hölgy a palotát?

Melyiket választanátok: a házikót, a nagy házat vagy a palotát?

Miért találta magát az öregasszony újra az ecetesüvegben?

Milyen tanácsot adnátok az öreg hölgynek?

Gondoljátok, hogy a mese tanít valamire? Milyen lecke ez?

Hogyan érez az, aki boldog?

Jó dolog boldognak lenni? Miért?

Titeket mi tesz boldoggá?

Honnan tudjuk, hogy boldog-e valaki? Biztosan tudhatjuk?

Hogyan tudunk más embereket boldoggá tenni?

Mi kell a boldogsághoz? Mire van szükséged, hogy boldog légy az életben?

Lehetsz boldog és szomorú egyszerre? Mindig tisztában vagytok az érzéseitekkel?

Lehetünk mindig boldogok?

Gondoljátok, hogy boldognak lenni a legfontosabb dolog a világon?

Milyen más vége lehetett volna a történetnek?

Milyen címet adnátok a történetnek?

Játék a foglalkozás előtt

Bizalom-séta

A játékhoz szükséges eszközök: nincs

A játék leírása:

A terem egy részében becsukott szemmel kell körbemennie a társai között az egyik résztvevőnek, úgy, hogy egyik, általa választott társa szóbeli instrukciókat ad számára annak érdekében, hogy senkinek ne menjen neki. A diák szemét be lehet kötni egy sállal vagy kendővel.

Minden diák szabadon választ egy vezetőt, akiben megbízik, ne kényszerítsük, hogy egy bizonyos személyt válasszon, mert ő eddig még nem szerepelt. Mindig az adott diák választja ki, hogy kiben bízik annyira a csoportból, hogy bekötött szemmel is rábízza magát. Nem szükséges, hogy minden diák legyen vezető, de minden diáknak egyszer vezetettnek kell lennie.

A diákok a terem egy részében állnak. A vezetett becsukja a szemét, és mindaddig zárva is tartja, amíg körbe nem megy a társai között. A vezetője szóbeli instrukciók segítségével irányítja társát. A játék végén meg lehet beszélni, hogy milyen érzés volt, hogy másra kellett támaszkodnia, amikor nem látott semmit, akit választott, az nekivezette-e valamilyen akadálnak, ha igen, az milyen érzés volt.

Játék a foglalkozás szünetében

Kinevetős

A játékhoz szükséges eszközök: nincs

A játék leírása:

A diákok két csapatot alkotnak és szembe állnak egymással. Az egyik a komoly csapat, a másik pedig a vidám csapat. A vidám csapat mosolyog, nevet, nevetgél, mókázik, azonban fizikai kapcsolatot nem teremthet a komoly csapattal, míg a komoly csapat pedig igyekszik megőrizni komolyságát, előre meghatározott ideig (1 perc). Ha a komoly csoportból ez alatt az idő alatt mindenki elneveti magát, akkor a vidám csapat nyert, ha azonban csupán egyetlen tag is végig komoly tud maradni, akkor a komoly csapat győzött. Ezt követően cserélnek, a vidámakból komolyak, a komolyakból vidámak lesznek, a cél pedig ugyanaz.

2. sz. melléklet: Coopersmith-féle önértékelés teszt

Légy szíves, tégy egy jelet az itt látható állítások mindegyikéhez a következő módon:

Ha az illető állítás olyasmit fejez ki, amit te általában érezni szoktál, akkor a „Jellemző rám” oszlopába tedd a jelet.

Ha az állítás NEM olyat mond, amit te általában érezni szoktál, akkor a „Nem jellemző rám” oszlopába tedd a jelet. Itt nincs helyes vagy helytelen válasz.

		Jellemző rám	Nem jellemző rám
1.	Sokszor álmodozom, ábrándozom		
2.	Magabiztos vagyok		
3.	Sokszor szeretnék másvalaki lenni		
4.	Engem könnyű megszeretni		
5.	Nagyon élvezem, ha valamit együtt csinálhatok a szüleimmal		
6.	Sohasem szoktam aggódni		
7.	Nehezemre esik az osztály előtt beszélni		
8.	Szeretnék fiatalabb lenni		
9.	Sok mindent megváltoztatnék magammal kapcsolatban, ha képes lennék rá		
10.	Általában könnyen tudok dönteni		
11.	Szívesen vannak velem a többiek		
12.	Otthon könnyen kijövök a sodromból		
13.	Én mindig helyesen cselekszem		
14.	Elégedett vagyok az iskolai teljesítményemmel		

15.	Nekem kell, hogy valaki mindig megmondja, mit csináljak		
16.	Nehezen szokom meg az új dolgokat		
17.	Gyakran megbánom azt, amit teszek		
18.	Népszerű vagyok a társaim között		
19.	A szüleim tekintettel vannak érzelmeimre		
20.	Sohasem vagyok boldogtalan		
21.	Olyan jól dolgozom, amennyire csak tudok		
22.	Könnyen megadom magam, feladom az erőfeszítést		
23.	Tudok vigyázni magamra		
24.	Boldog gyerek vagyok		
25.	Szívesebben vagyok nálam kisebb gyerekekkel		
26.	A szüleim túl sokat várnak tőlem		
27.	Mindenkit szeretek, akit csak ismerek		
28.	Szeretem, ha engem kérdeznek az órán		
29.	Tisztában vagyok önmagammal		
30.	Néha nehezen viselem el saját magamat		
31.	Az életemben sok minden zavaros		
32.	Az osztálytársaim hallgatnak rám		
33.	Otthon senki sem figyel rám		
34.	Engem sohasem szidnak meg		
35.	Nem dolgozom olyan jól az iskolában, ahogyan szeretném		

36.	Képes vagyok arra, hogy elhatározzak valamit és kitartsak mellette		
37.	Tulajdonképpen nem örülök, hogy fiú (lány) vagyok (olyan nemű, ami vagy)		
38.	Meglehetősen rossz véleményem van magamról		
39.	Nem szeretek másokkal lenni		
40.	Sokszor érzem azt, hogy jobb lenne, ha nem otthon élnék		
41.	Sohasem vagyok bátoritan		
42.	Az iskolában gyakran kijövök a sodromból		
43.	Gyakran szégyenkezem magam miatt		
44.	Nem vagyok olyan helyes, jó külsejű, mint a többiek		
45.	Ha valamit meg akarok mondani, azt meg is mondom		
46.	A társaim gyakran kötekednek velem		
47.	A szüleim megértenek engem		
48.	Én mindig megmondom az igazat		
49.	Sok tanár azt az érzést kelti bennem, hogy nem tudok megfelelni a követelményeknek		
50.	Nem törődöm azzal, hogy mi történik velem		
51.	Nekem semmi sem sikerül		
52.	Könnyen elvesztem a fejem, mikor megszidnak		
53.	Másokat jobban szeretnek, mint engem		
54.	Úgy érzem, a szüleim túl sokat követelnek tőlem		
55.	Én azonnal megtalálom a megfelelő hangot bárkivel		

56.	Gyakran elcsüggedek az iskolában		
57.	A dolgok általában nem zökkentenek ki nyugalmamból		
58.	Rám nemigen lehet számítani		

3. sz. melléklet: Thomas-Killman-féle konfliktuskezelési teszt

Hogyan reagálunk azokban a helyzetekben, amikor eltérés van saját szándékunk és mások szándéka között? A következőkben párokba rendezett állítások találhatók, melyek lehetséges reakció módokat írnak le. Kérjük mindegyik állításnál karikázd be vagy az „A”, vagy a „B” állítást, azt amelyik jobban jellemzi a saját viselkedésedet. Előfordulhat, hogy sem az „A”, sem a „B” nem mondható jellemzőnek a viselkedésedre, de akkor is válaszd ki és karikázd be azt, amelyiknek az előfordulása valószínűbb.

1.
 1. Vannak olyan helyzetek, amikor hagyom, hogy másoké legyen a problémamegoldás felelőssége.
 2. B A helyett, hogy olyasmiről tárgyalunk, amiben nem értünk egyet, inkább azokat a dolgokat igyekszem hangsúlyozni, amelyekbe mind a ketten egyetértünk.
2.
 1. Kompromisszumos megoldást igyekszem találni.
 2. Igyekszem mindazokkal a dolgokkal foglalkozni, amely neki is, nekem is fontos.
3.
 1. Általában határozott vagyok a céljaim követésében
 2. Igyekszem a mások érzéseit kímélni, s megővni a kapcsolatot.
4.
 1. Kompromisszumos megoldást igyekszem találni
 2. Néha lemondok a saját kívánságomról, s engedek a másik kívánságának
5.
 1. Állandóan keresem a másik segítségét a megoldás kialakításában.
 2. Igyekszem megtenni azt ami a haszontalan feszültségek elkerülése érdekében szükséges
6.
 1. Igyekszem elkerülni, hogy kellemetlenségeket csináljak magamnak.
 2. Igyekszem nyelő helyzetbe kerülni.
7.
 1. Megpróbálom későbbre halasztani az ügyet, hogy legyen egy kis időm átgondolni.
 2. Kölcsönösségi alapon engedek bizonyos pontoknál.
8.
 1. Általában határozott vagyok a céljaim követésében.

2. Azon vagyok, hogy a dolog minden vonatkozása és minden vitás kérdés nyíltan kifejezésre kerüljenek.
- 9.
1. Úgy érzem, nem mindig érdemes a nézeteltérések miatt gyötrődni.
 2. Nem sajnálom az erőfeszítést, hogy a magam útján járhassak.
- 10.
1. Határozott vagyok a céljaim követésében.
 2. Kompromisszumos megoldást igyekszem találni.
- 11.
1. Azon vagyok, hogy a dolog minden vonatkozása és minden vitás kérdés nyíltan kifejezésre kerüljenek.
 2. Igyekszem a mások érzéseit kímélni, s megővni a kapcsolatot.
- 12.
1. Néha elkerülöm az állásfoglalást olyan esetekben, amikor az vitát eredményezne.
 2. Nem bánom, ha megtart valamit az állításaiból, ha ő is hagyja, hogy megtartsak valamit a magaméból.
- 13.
1. Közös alapot javaslok
 2. Azon vagyok, hogy elfogadtassam az érzéseimet.
- 14.
1. Elmondom a gondolataimat, s érdeklődéssel hallgatom az övét.
 2. Igyekszem megvilágítani számára az álláspontom logikáját és előnyeit
- 15.
1. Igyekszem a mások érzéseit kímélni, s megővni a kapcsolatot.
 2. Igyekszem megtenni ami a feszültségek elkerülése érdekében szükséges.
- 16.
1. Igyekszem nem megsérteni a másik érzéseit.
 2. Igyekszem meggyőzni a másikat, hogy álláspontom helytálló.
- 17.
1. Általában határozott vagyok a céljaim követésében
 2. Igyekszem megtenni ami a feszültségek elkerülése érdekében szükséges.
- 18.
1. Ha a másikat boldoggá teszi, nincs ellenemre, hogy ráhagyjam az elképzeléseit.

2. Nem bánom, ha megtart valamit az állításaiból, ha ő is hagyja, hogy megtartsak valamit a magaméból.
- 19.
1. Azon vagyok, hogy a dolog minden vonatkozása és minden vitás kérdés nyíltan kifejezésre kerüljenek.
 2. Megpróbálom későbbre halasztani az ügyet, hogy legyen egy kis időm átgondolni.
- 20.
1. A nézeteltérések haladéktalan megbeszélésére törekszem
 2. Próbálom megtalálni a nyereség és veszteség mindkettőnkre nézve méltányos kombinációját
- 21.
1. Úgy tárgyalok, hogy igyekszem figyelembe venni mások kívánságait
 2. Mindig kész vagyok a probléma közvetlen megvitatására
- 22.
1. Megpróbálok átmeneti álláspontot találni az övé és az enyém között.
 2. Érvényesítem kívánságaimat
- 23.
1. Gyakran igyekszem gondoskodni arról, hogy a megoldás mindannyiunkat elégedettséggel töltsön el.
 2. Vannak olyan helyzetek, amikor hagyom, hogy másoké legyen a problémamegoldás felelőssége
- 24.
1. Ha úgy tűnik a másikról, hogy álláspontja nagyon fontos a számára, megpróbálok igazodni a szándékaihoz.
 2. Igyekszem rávenni, hogy érje be egy kompromisszummal
- 25.
1. Igyekszem megvilágítani számára az álláspontom logikáját és előnyeit
 2. Úgy tárgyalok, hogy igyekszem figyelembe venni mások kívánságait
- 26.
1. Közös alapot javaslok
 2. Szinte mindig törődöm vele, hogy a megoldás mindkettőnk számára kielégítő legyen
- 27.
1. Néha elkerülöm az állásfoglalást olyan esetekben, amikor az vitát eredményezne

2. Ha a másikat boldoggá teszi, nincs ellenemre, hogy ráhagyjam az elképzeléseit
- 28.
1. Általában határozott vagyok a céljaim követésében
 2. Általában keresem a másik segítségét a megoldás kialakításában.
- 29.
1. Közös alapot javasolok
 2. Úgy érzem, nem mindig érdemes a nézeteltérések miatt gyötrődni.
- 30.
1. Igyekszem megérteni a másik érzéseit
 2. Mindig megosztom a problémát a másikkal, a megoldás érdekében

4. sz. melléklet: A pedagógus szempontrendszer kérdései

- Hány diák vett részt a mai foglalkozáson?
- Ki hiányzott ma a foglalkozásról, és milyen okból?
- Milyen pozitív dolgokat figyelt meg a mai foglalkozáson?
- Milyen negatív dolgokat figyelt meg a mai foglalkozáson?
- Volt konfliktus a mai foglalkozáson? Ha igen, hogyan oldódott meg?
- A mai foglalkozás során volt szakmai problémája, olyan helyzet, amelynek megoldása nehézséget okozott?
- A mai foglalkozás során volt olyan helyzet, amelyre nem sikerült megoldást találnia?
- *Volt a mai foglalkozáson technikai problémája?*
- Megjegyzés, személyes, szubjektív benyomások, önreflexió

5. sz. melléklet: A videonapló kérdései

1. Hogy érezted magad a mai foglalkozáson?
2. Mi tetszett a mai foglalkozáson leginkább?
3. Mi nem tetszett a mai foglalkozáson?
4. Miről szólt röviden a történet?
5. Volt a történetnek tanulsága?
6. Melyik volt a legrokonszenvesebb szereplő a műben? Miért?
7. Melyik szereplő volt a legellenségesebb a műben? Miért?
8. Tanultál valamit a mai foglalkozáson? Ha igen, mit?

6. sz. melléklet: Szülői beleegyező nyilatkozat

**Nyilatkozat a fejlesztő biblioterápiás és a fejlesztő e-biblioterápiás kísérletben való
részvételről**

Alulírott (szülő, törvényes képviselő
neve) hozzájárulok, hogy gyermekem,
..... (gyermek neve) a 2015/2016-os
tanév őszi félévében részt vegyen a fejlesztő biblioterápiás vagy a fejlesztő e-biblioterápiás
kísérletben, valamint azt, hogy a foglalkozásokról felvétel készüljön kutatási célra.

....., 2015.....

.....

Szülő (törvényes képviselő) aláírása

7. sz. melléklet: A Coopersmith-féle önértékelés teszt alskáláira vonatkozó eredmények (minimum, maximum, átlag, medián, szórás)

		Fejlesztő biblioterápia				Fejlesztő e-biblioterápia			
		beavatkozási		kontroll		beavatkozási		kontroll	
		előtte	utána	előtte	utána	előtte	utána	előtte	utána
S skála	minimum	14	16	20	16	22	18	16	14
	maximum	46	48	50	46	48	50	44	48
	átlag	33	34,33	33,73	34,04	34,05	34,75	33	34,42
	medián	34,00	34,00	34,00	34,00	34,00	34,00	34,00	34,00
	szórás	8,038	7,112	6,600	7,355	5,896	8,174	6,311	8,042
I skála	minimum	0	2	0	0	0	0	0	0
	maximum	12	14	14	14	14	14	14	12
	átlag	7,85	7,95	6,31	8,22	7,60	7,20	7,29	6,42
	medián	8,00	8,00	6,00	10,00	8,00	8,00	6,00	6,00
	szórás	3,549	2,952	3,437	3,140	3,740	4,020	3,439	3,619
O skála	minimum	6	5	6	4	4	0	4	2
	maximum	16	16	16	16	16	16	16	16
	átlag	11,55	12,35	11,60	11,29	11,85	12,50	11,63	12,25
	medián	12,00	14,00	12,00	10,00	12,00	13,00	12,00	12,00
	szórás	2,810	3,060	2,508	2,801	2,806	3,289	3,050	3,681
T skála	minimum	4	4	2	4	2	4	4	4
	maximum	18	18	18	18	18	18	18	18
	átlag	12,85	12,50	10,93	10,98	12,50	12,35	11,71	11,79
	medián	14,00	13,00	10,00	10,00	13,00	12,00	12,00	12,00
	szórás	3,199	3,471	3,732	3,634	4,019	3,759	3,781	3,458

19. táblázat A Coopersmith-féle önértékelés teszt alskáláira vonatkozó eredmények (minimum, maximum, átlag, medián, szórás)

8. sz. melléklet: A Coopersmith-féle önértékelés teszt alskáláira vonatkozó eredmények (Skewness, Std. Error of Skewness, Kurtosis, Std. Error of Kurtosis)

		Fejlesztő biblioterápia				Fejlesztő e-biblioterápia			
		beavatkozási		kontroll		beavatkozási		kontroll	
		előtte	utána	előtte	utána	előtte	utána	előtte	utána
S skála	Skewness	-0,429	- 0,243	0,230	-0,460	0,284	-0,282	-0,513	-0,159
	Std. Error of Skewness	0,374	0,374	0,354	0,351	0,374	0,374	0,343	0,343
	Kurtosis	-0,396	- 0,188	0,163	0,078	0,265	-0,735	-0,009	-0,375
	Std. Error of Kurtosis	0,733	0,733	0,695	0,695	0,733	0,733	0,674	0,674
I skála	Skewness	-0,374	- 0,307	0,085	-0,708	-0,140	-0,234	0,134	-0,190
	Std. Error of Skewness	0,374	0,374	0,354	0,354	0,374	0,374	0,343	0,343
	Kurtosis	<u>-1,110</u>	- 0,391	-0,476	0,096	-0,824	-0,727	-0,682	-0,789
	Std. Error of Kurtosis	0,733	0,733	0,695	0,695	0,733	0,733	0,674	0,674
O skála	Skewness	0,072	- 0,531	-0,399	-0,259	-0,681	<u>-1,515</u>	-0,421	<u>-1,025</u>
	Std. Error of Skewness	0,374	0,374	0,354	0,354	0,374	0,374	0,343	0,343
	Kurtosis	-0,925	- 0,616	-0,016	0,245	0,316	<u>4,038</u>	-0,460	0,919

	Std. Error of Kurtosis	0,733	0,733	0,695	0,695	0,733	0,733	0,674	0,674
T skála	Skewness	-0,906	- 0,283	0,066	0,388	-0,561	-0,218	0,061	-0,090
	Std. Error of Skewness	0,374	0,374	0,354	0,354	0,374	0,374	0,343	0,343
	Kurtosis	0,332	- 0,285	-0,639	-0,677	-0,286	-0,755	-0,903	-0,725
	Std. Error of Kurtosis	0,733	0,733	0,695	0,695	0,733	0,733	0,674	0,674

20. táblázat A Coopersmith-féle önértékelés teszt alskáláira vonatkozó eredmények (Skewness, Std. Error of Skewness, Kurtosis, Std. Error of Kurtosis)

9. sz. melléklet: A Coopersmith-féle önértékelés teszt alszkáláira vonatkozó eredmények (normáleloszlás)

			Fejlesztő biblioterápia				Fejlesztő e-biblioterápia			
			beavatkozási		kontroll		beavatkozási		kontroll	
			előtte	után a	előtte	utána	előtte	után a	előtt e	után a
S skál a	Kolmo gorov- Smirn ov	Statisti c	0,100	0,13 8	0,116	0,231	0,120	0,140	0,12 5	0,084
		df	40	40	45	45	40	40	48	48
		Sig.	0,200	0,05 5	0,153	0,00 0**	0,147	0,04 8*	0,05 7	0,200
	Shapir o-Wilk	Statisti c	0,965	0,97 6	0,978	0,931	0,969	0,958	0,96 6	0,976
		df	40	40	45	45	40	40	48	48
		Sig.	0,248	0,53 3	0,535	0,10	0,341	0,141	0,18 3	0,416
I skál a	Kolmo gorov- Smirn ov	Statisti c	0,203	0,18 1	0,158	0,270	0,164	0,157	0,16 7	0,127
		df	40	40	45	45	40	40	48	48
		Sig.	0,00 0**	0,00 2**	0,00 6**	0,00 0**	0,00 8**	0,01 4*	0,00 2**	0,04 9*
	Shapir o-Wilk	Statisti c	0,890	0,94 1	0,960	0,901	0,950	0,945	0,94 7	0,939
		df	40	40	45	45	40	40	48	48
		Sig.	0,00 1**	0,03 7*	0,119	0,00 1**	0,077	0,04 9*	0,03 2*	0,01 5*
O skál a	Kolmo gorov- Smirn ov	Statisti c	0,139	0,23 0	0,163	0,212	0,178	0,176	0,19 9	0,162
		df	40	40	45	45	40	40	48	48
		Sig.	0,051	0,00 0**	0,00 4**	0,00 0**	0,00 3**	0,00 3**	0,00 0**	0,00 3**

	Shapiro-Wilk	Statistic	0,924	0,899	0,921	0,913	0,923	0,843	0,921	0,862
		df	40	40	45	45	40	40	48	48
		Sig.	0,010**	0,002**	0,005**	0,002**	0,010**	0,000**	0,003**	0,000**
Tiskál	Kolmogorov-Smirnov	Statistic	0,240	0,167	0,184	0,194	0,183	0,120	0,133	0,138
		df	40	40	45	45	40	40	48	48
		Sig.	0,000**	0,007**	0,001**	0,000**	0,002**	0,154	0,034*	0,022*
	Shapiro-Wilk	Statistic	0,897	0,947	0,944	0,928	0,920	0,950	0,951	0,949
		df	40	40	45	45	40	40	48	48
		Sig.	0,002**	0,062	0,030*	0,008**	0,008**	0,079	0,044*	0,036*

** = $p \leq 0,01$

* = $p \leq 0,05$

21. táblázat A Coopersmith-féle önértékelés teszt alskáláira vonatkozó eredmények (normálosztás)

10. sz. melléklet: A Thomas-Kilmann-féle önértékelés teszt alskáláira vonatkozó eredmények (minimum, maximum, átlag, medián, szórás)

		Fejlesztő biblioterápia				Fejlesztő e-biblioterápia			
		beavatkozási		kontroll		beavatkozási		kontroll	
		előtte	utána	előtte	utána	előtte	utána	előtte	utána
versengő	minimum	0	0	0	0	0	0	0	0
	maximum	9	8	9	10	10	11	9	10
	átlag	4,48	4,15	3,76	3,11	4,78	4,55	4,98	4,83
	medián	4,50	5,00	4,00	2,00	5,00	4,00	5,00	5,00
	szórás	2,641	2,607	2,870	3,221	2,527	2,855	2,088	2,949
probléma megoldó	minimum	4	0	0	0	0	0	0	0
	maximum	9	9	11	9	9	10	10	9
	átlag	6,48	5,38	4,82	3,53	5,35	6,05	5,92	5,27
	medián	6,50	6,00	6,00	3,00	5,00	6,00	6,00	5,00
	szórás	1,396	2,306	2,815	3,286	2,058	1,999	1,977	1,899
kompromisszes	minimum	4	0	0	0	0	0	0	0
	maximum	11	11	10	10	10	10	10	10
	átlag	6,93	6,78	5,47	3,96	5,48	5,90	5,81	5,54
	medián	7,00	7,00	7,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00
	szórás	1,817	2,759	3,435	3,624	2,298	2,048	2,018	2,466
elkerülő	minimum	1	0	0	0	0	0	0	0
	maximum	9	9	10	8	9	9	10	10
	átlag	4,88	4,50	4,27	2,98	5,48	5,80	5,46	5,46
	medián	5,00	5,00	4,00	3,00	6,00	6,00	6,00	5,00
	szórás	1,620	1,881	2,934	2,676	1,987	2,127	2,259	2,192
alkalmazkodó	minimum	3	0	0	0	0	0	0	0
	maximum	11	12	11	12	12	12	11	12
	átlag	6,98	6,68	5,42	4,18	7,35	6,78	6,35	6,90
	medián	7,00	7,00	6,00	6,00	7,00	7,00	7,00	7,00
	szórás	1,819	2,526	3,108	3,780	2,517	2,665	2,329	2,845

22. táblázat A Thomas-Kilmann-féle önértékelés teszt alskáláira vonatkozó eredmények (minimum, maximum, átlag, medián, szórás)

11. sz. melléklet: A Thomas-Kilman-féle önértékelés teszt alskáláira vonatkozó eredmények (csúcsosság, ferdeség)

		Fejlesztő biblioterápia				Fejlesztő e-biblioterápia			
		beavatkozási		kontroll		beavatkozási		kontroll	
		előtte	utána	előtte	utána	előtte	utána	előtte	utána
versengő	Skewness	0,210	-0,218	-0,015	0,442	-0,235	0,168	-0,074	-0,339
	Std. Error of Skewness	0,374	0,374	0,354	0,354	0,374	0,374	0,343	0,343
	Kurtosis	-0,958	-1,417	-1,384	-1,257	-0,691	-0,849	-0,062	-0,996
	Std. Error of Kurtosis	0,733	0,733	0,695	0,695	0,733	0,733	0,674	0,674
probléma megoldó	Skewness	-0,154	-0,842	-0,572	0,109	-0,685	-0,538	-0,828	-0,913
	Std. Error of Skewness	0,374	0,374	0,354	0,354	0,374	0,374	0,343	0,343
	Kurtosis	-0,805	0,282	-0,283	-1,686	0,596	0,943	2,074	2,415
	Std. Error of Kurtosis	0,733	0,733	0,695	0,695	0,733	0,733	0,674	0,674
kompromisszumkereső	Skewness	0,414	-1,071	-0,558	0,064	-0,393	-0,329	-0,754	-0,465
	Std. Error of Skewness	0,374	0,374	0,354	0,354	0,374	0,374	0,343	0,343
	Kurtosis	-0,359	0,938	-1,094	-1,675	0,222	0,311	1,461	0,871
	Std. Error of Kurtosis	0,733	0,733	0,695	0,695	0,733	0,733	0,674	0,674
elkerülő	Skewness	0,098	-0,584	-0,009	0,047	-0,787	-0,482	-0,290	-0,555
	Std. Error of Skewness	0,374	0,374	0,354	0,354	0,374	0,374	0,343	0,343

	Kurtosis	0,162	<u>1,194</u>	- 1,011 3	<u>-1,548</u>	<u>1,550</u>	0,103	0,177	0,779
	Std. Error of Kurtosis	0,733	0,733	0,695	0,695	0,733	0,733	0,674	0,674
alkalmaz kodó	Skewness	0,174	<u>-1,141</u>	-0,794	0,123	-0,916	-0,738	-0,629	-0,619
	Std. Error of Skewness	0,374	0,374	0,354	0,354	0,374	0,374	0,343	0,343
	Kurtosis	-0,028	<u>2,048</u>	-0,491	<u>-1,327</u>	<u>2,172</u>	0,693 3	0,968	0,328
	Std. Error of Kurtosis	0,733	0,733	0,695	0,695	0,733	0,733	0,674	0,674

23. táblázat A Thomas-Kilmann-féle önértékelés teszt alskáláira vonatkozó eredmények (csúcsosság, ferdeség)

12. sz. melléklet: A Thomas-Kilmann-féle önértékelés teszt alskáláira
vonatkozó eredmények (Normáleloszlás)

			Fejlesztő biblioterápia				Fejlesztő e-biblioterápia			
			beavatkozási		kontroll		beavatkozási		kontroll	
			előtte	utána	előtte	utána	előtte	utána	előtte	utána
versengő	Kolmogo rov- Smirnov	Statistic	0,121	0,186	0,165	0,255	0,160	0,126	0,139	0,144
		df	40	40	45	45	40	40	48	48
		Sig.	0,142	0,001**	0,004**	0,000**	0,011*	0,107	0,021*	0,014*
	Shapiro- Wilk	Statistic	0,942	0,902	0,903	0,837	0,956	0,955	0,956	0,927
		df	40	40	45	45	40	40	48	48
		Sig.	0,40	0,002**	0,001**	0,000**	0,121	0,111	0,070	0,005**
probléma megoldó	Kolmogo rov- Smirnov	Statistic	0,147	0,157	0,192	0,259	0,164	0,165	0,217	0,235
		df	40	40	45	45	40	40	48	48
		Sig.	0,030*	0,015*	0,000**	0,000**	0,009**	0,008**	0,000**	0,000**
	Shapiro- Wilk	Statistic	0,934	0,915	0,878	0,824	0,930	0,955	0,909	0,871
		df	40	40	45	45	40	40	48	48
		Sig.	0,021*	0,005**	0,000**	0,000**	0,016*	0,116	0,001**	0,000**
komprom isszumker eső	Kolmogo rov- Smirnov	Statistic	0,170	0,182	0,206	0,262	0,165	0,122	0,162	0,199
		df	40	40	45	45	40	40	48	48
		Sig.	0,005**	0,002**	0,000**	0,000**	0,008**	0,134	0,003**	0,000**

	Shapiro-Wilk	Statistic	0,949	0,896	0,867	0,829	0,960	0,953	0,939	0,928
		df	40	40	45	45	40	40	48	48
		Sig.	0,068	0,001**	0,000**	0,000**	0,166	0,099	0,015*	0,006**
elkerülő	Kolmogorov-Smirnov	Statistic	0,155	0,170	0,127	0,267	0,181	0,128	0,128	0,128
		df	40	40	45	45	40	40	48	48
		Sig.	0,016*	0,005**	0,066	0,000**	0,002**	0,095	0,048*	0,048*
	Shapiro-Wilk	Statistic	0,959	0,926	0,938	0,837	0,914	0,951	0,968	0,944
		df	40	40	45	45	40	40	48	48
		Sig.	0,158	0,012*	0,019*	0,000**	0,005**	0,082	0,215	0,024*
alkalmazkodó	Kolmogorov-Smirnov	Statistic	0,129	0,201	0,218	0,265	0,717	0,136	0,135	0,128
		df	40	40	45	45	40	40	48	48
		Sig.	0,091	0,000**	0,000**	0,000**	0,005**	0,062	0,029*	0,049*
	Shapiro-Wilk	Statistic	0,967	0,880	0,846	0,846	0,913	0,946	0,950	0,946
		df	40	40	45	45	40	40	48	48
		Sig.	0,297	0,001**	0,000**	0,000**	0,005**	0,055	0,039*	0,027*

** = $p \leq 0,01$

* = $p \leq 0,05$

24. táblázat A Thomas-Kilmann-féle önértékelés teszt alskáláira vonatkozó eredmények (Normáloszlás)

13. sz. melléklet: A Thomas-Kilmann-féle önértékelés teszt alszámláira
vonatkozó eredmények (korreláció)

Fejlesztő biblioterápiás beavatkozási csoport

	Előtte V	Előtte P	Előtte K	Előtte E	Előtte A	Utána V	Utána P	Utána K	Utána E	Utána A
Előtte V	1	-0,230	-0,479**	-0,178	-0,515**	0,429**	-0,211	-0,210	-0,034	0,016
Előtte P	-0,230	1	0,085	-0,325*	-0,056	-0,196	0,270	0,335*	0,122	0,118
Előtte K	-0,479**	0,085	1	-0,273	-0,039	-0,295	0,117	0,268	-0,056	0,084
Előtte E	-0,178	-0,325*	-0,273	1	-0,097	0,363*	-0,049	-0,150	-0,122	0,046
Előtte A	-0,515**	-0,056	-0,039	-0,097	1	-0,459**	0,088	-0,052	0,131	-0,147
Utána V	0,429**	-0,196	-0,295	0,363*	-0,459**	1	0,007	0,033	0,089	0,315*
Utána P	-0,211	0,270	0,117	-0,049	0,088	0,007	1	0,368*	0,695**	0,338*
Utána K	-0,210	0,335*	0,268	-0,150	-0,052	0,033	0,368*	1	0,304	0,493**
Utána E	-0,034	0,122	-0,056	-0,122	0,131	0,089	0,695**	0,304	1	0,380*
Utána A	0,016	0,118	0,084	0,046	-0,147	0,315*	0,338*	0,493**	0,380*	1

** = $p \leq 0,01$

* = $p \leq 0,05$

Fejlesztő e-biblioterápiás beavatkozási csoport

	Előtte V	Előtte P	Előtte K	Előtte E	Előtte A	Utána V	Utána P	Utána K	Utána E	Utána A
Előtte V	1	0,090	-0,264	0,155	0,198	0,394*	-0,099	-0,312	-0,209	-0,339*
Előtte P	0,090	1	0,235	0,322*	0,189	-0,103	0,195	0,051	-0,124	0,178
Előtte K	-0,264	0,235	1	0,359*	0,330*	-0,385*	0,123	0,544**	-0,190	0,269
Előtte E	0,155	0,322*	0,359*	1	0,166	-0,106	-0,264	0,081	-0,117	-0,037
Előtte A	0,198	0,189	0,330*	0,166	1	-0,170	0,185	0,131	-0,202	0,257
Utána V	0,394*	-0,103	-0,385*	-0,106	-0,170	1	-0,319*	-0,052	0,145	-0,489**
Utána P	-0,099	0,195	0,123	-0,264	0,185	-0,319*	1	0,145	-0,016	0,373*
Utána K	-0,312	0,051	0,544**	0,081	0,131	-0,052	0,145	1	-0,111	0,085
Utána E	-0,209	-0,124	-0,190	-0,117	-0,202	0,145	-0,016	-0,111	1	-0,035
Utána A	-0,339*	0,178	0,269	-0,037	0,257	-0,489**	0,373*	0,085	-0,035	1

** = $p \leq 0,01$

* = $p \leq 0,05$

25. táblázat A Thomas-Kilmann-féle önértékelés teszt alskáláira vonatkozó eredmények (korreláció)

14. sz. melléklet: Videós interakcióelemzés (egymintás t-próba)

			Fejlesztő biblioterápia				Fejlesztő e-biblioterápia			
			t	Sig.	r	Sig	t	Sig	r	Sig
karba tett kéz	tanár	total duration	-	-	-	-	-	-	-	-
		total number	-	-	-	-	-	-	-	-
	diák	total duration	3,002	0,005**	0,160	0,350	-0,707	0,484	-0,169	0,332
		total number	2,946	0,006**	0,455	0,005**	2,533	0,016*	0,206	0,235
karba nem tett kéz	tanár	total duration	0,375	0,727	-0,622	0,262	-0,550	0,621	0,140	0,860
		total number	1,123	0,324	0,997	0,000**	0,577	0,604	0,577	0,423
	diák	total duration	1,843	0,073	0,196	0,226	-2,406	0,024*	0,440	0,024*
		total number	1,150	0,257	-0,088	0,589	1,478	0,152	0,104	0,612
keresztbe tett láb	tanár	total duration	-	-	-	-	1,819	0,167	-0,659	0,341
		total number	-	-	-	-	1,732	0,182	-0,231	0,769
	diák	total duration	2,628	0,013*	0,662	0,000**	0,365	0,717	0,031	0,853
		total number	-0,984	0,332	0,121	0,489	1,1144	0,260	-0,090	0,585
keresztbe nem tett láb	tanár	total duration	1,217	0,290	-0,026	0,966	-0,195	0,855	-0,375	0,534
		total number	-1,271	0,273	-0,176	0,777	-1,784	0,149	0,536	0,351
	diák	total duration	1,597	0,120	-0,202	0,251	-1,785	0,086	0,517	0,006**
		total number	0,356	0,724	0,475	0,005**	0,614	0,545	0,173	0,389
	tanár	total duration	1,067	0,364	-0,561	0,439	-1,091	0,389	0,784	0,427

fejbólintás (igen)		total number	1,374	0,263	-0,827	0,173	-0,452	0,695	0,043	0,973
		total duration	-3,984	0,001**	-0,070	0,783	-0,200	0,846	0,773	0,015*
		total number	1,767	0,095	0,662	0,003**	-2,735	0,026*	0,946	0,000**
fejrázás (nem)	tanár	total duration	-	-	-	-	0,530	0,689	-1,000	0,000**
		total number	-	-	-	-	0,714	0,605	-1,000	0,000**
	diák	total duration	-0,092	0,928	-0,065	0,818	-0,089	0,932	-0,222	0,632
		total number	1,456	0,167	0,334	0,223	-0,638	0,547	0,230	0,620
harag	tanár	total duration	-	-	-	-	-	-	-	-
		total number	-	-	-	-	-	-	-	-
	diák	total duration	-	-	-	-	0,839	0,556	-1,000	0,000**
		total number	-	-	-	-	0,333	0,795	-1,000	0,000**
mosoly	tanár	total duration	0,286	0,789	-0,186	0,764	-0,399	0,710	-0,491	0,401
		total number	-0,339	0,752	0,866	0,057	-0,681	0,533	0,472	0,422
	diák	total duration	0,107	0,916	-0,092	0,606	-4,157	0,000**	-0,090	0,663
		total number	0,971	0,339	0,532	0,001**	-3,012	0,006**	0,384	0,053
beszél	tanár	total duration	0,435	0,686	-0,186	0,764	0,218	0,838	-0,875	0,052
		total number	1,160	0,310	0,825	0,086	0,115	0,914	0,359	0,553
	diák	total duration	0,949	0,349	-0,039	0,810	-1,360	0,182	-0,181	0,264
		total number	0,826	0,414	-0,076	0,639	-1,638	0,109	-0,189	0,242
kérdés	tanár	total duration	0,413	0,701	-0,696	0,192	1,477	0,214	-0,188	0,762
		total number	0,337	0,753	0,385	0,522	-0,025	0,981	0,108	0,862

	diák	total duration	1,213	0,256	-0,386	0,271	-0,453	0,654	-0,596	0,000**
		total number	-0,239	0,817	-0,246	0,494	-0,595	0,556	-0,579	0,000**

** = $p \leq 0,01$

* = $p \leq 0,05$

26. táblázat Videós interakcióelemzés (egymintás t-próba)

15. sz. melléklet: Videós interakcióelemzés (F-próba)

			Előtte		Utána	
			F	F.Sig.	F	F.Sig
karba tett kéz	tanár	total duration	-	-	-	-
		total number	-	-	-	-
	diák	total duration	1,568	0,214	32,867	0,000**
		total number	0,217	0,643	2,693	0,105
karba nem tett kéz	tanár	total duration	0,136	0,722	4,968	0,061
		total number	0,002	0,969	9,987	0,016
	diák	total duration	9,551	0,003**	17,977	0,000**
		total number	0,017	0,896	2,266	0,137
keresztbe tett láb	tanár	total duration	-	-	2,002	0,216
		total number	-	-	0,512	0,506
	diák	total duration	0,239	0,626	4,907	0,030*
		total number	10,841	0,002**	0,001	0,974
keresztbe nem tett láb	tanár	total duration	0,223	0,649	1,173	0,310
		total number	7,034	0,029*	0,813	0,394
	diák	total duration	1,893	0,173	0,411	0,524
		total number	11,151	0,001**	0,001	0,973
fejbólintás (igen)	tanár	total duration	1,749	0,234	0,196	0,674
		total number	0,015	0,905	0,071	0,798
	diák	total duration	0,704	0,406	0,788	0,380
		total number	0,022	0,884	2,854	0,099
fejrázás (nem)	tanár	total duration	9,329	0,055	0,735	0,440
		total number	20,149	0,212	4,000	0,116
	diák	total duration	4,239	0,046*	1,930	0,173
		total number	3,213	0,081	1,044	0,313
harag	tanár	total duration	-	-	-	-
		total number	-	-	-	-
	diák	total duration	7,074	0,076	-	-
		total number	6,083	0,090	-	-

mosoly	tanár	total duration	0,360	0,565	0,002	0,963
		total number	5,374	0,049	0,352	0,570
	diák	total duration	14,938	0,000**	16,377	0,000**
		total number	25,904	0,000**	2,264	0,137
beszél	tanár	total duration	0,369	0,561	0,895	0,372
		total number	1,810	0,215	0,106	0,753
	diák	total duration	7,765	0,007**	2,887	0,094
		total number	0,280	0,599	1,228	0,272
kérdés	tanár	total duration	0,655	0,442	0,456	0,519
		total number	0,619	0,454	0,000	0,993
	diák	total duration	4,405	0,044*	10,364	0,002**
		total number	1,260	0,270	25,180	0,000**

** = $p \leq 0,01$

* = $p \leq 0,05$

27. táblázat Videós interakcióelemzés (F-próba)

16. sz. melléklet: Videós interakcióelemzés (kétmintás t-próba, Welch-féle d-próba)

			2. foglalkozás		6. foglalkozás	
			t / d	Sig.	t / d	Sig
karba tett kéz	tanár	total duration	-1,067	0,479	-0,530	0,649
		total number	-0,808	0,567	-0,250	0,826
	diák	total duration	-0,102	0,919	-3,221	0,002**
		total number	1,864	0,066	2,387	0,020*
karba nem tett kéz	tanár	total duration	-1,105	0,301	-1,735	0,126
		total number	0,059	0,954	-1,242	0,254
	diák	total duration	-3,351	0,001**	-6,066	0,000**
		total number	2,562	0,013*	1,217	0,228
keresztbe tett láb	tanár	total duration	-0,773	0,520	0,459	0,666
		total number	-2,357	0,143	-0,996	0,365
	diák	total duration	-2,028	0,046*	-4,492	0,000**
		total number	-2,458	0,017*	0,390	0,698
keresztbe nem tett láb	tanár	total duration	-0,781	0,458	-2,819	0,023*
		total number	-1,579	0,185	-1,319	0,224
	diák	total duration	-2,358	0,021*	-4,570	0,000**
		total number	-1,666	0,101	-1,189	0,239
fejbólintás (igen)	tanár	total duration	1,565	0,169	-0,421	0,689
		total number	1,624	0,156	-1,058	0,331
	diák	total duration	-0,256	0,799	0,022	0,983
		total number	0,484	0,631	-1,161	0,252
fejrázás (nem)	tanár	total duration	0,764	0,500	-1,522	0,203
		total number	-0,687	0,541	-1,732	0,158
	diák	total duration	0,999	0,330	0,637	0,528
		total number	0,925	0,361	-1,815	0,077
harag	tanár	total duration	-	-	-	-
		total number	-	-	-	-
	diák	total duration	-1,233	0,305	-	-
		total number	-1,220	0,310	-	-

mosoly	tanár	total duration	0,752	0,474	-0,113	0,913
		total number	-0,207	0,841	-0,707	0,500
	diák	total duration	-2,299	0,025*	2,162	0,035*
		total number	-1,180	0,244	2,414	0,019*
beszél	tanár	total duration	-0,662	0,527	-0,744	0,478
		total number	-0,285	0,783	-0,694	0,508
	diák	total duration	-3,810	0,000**	-2,261	0,027*
		total number	-0,123	0,903	-0,823	0,414
kérdés	tanár	total duration	-0,955	0,368	0,304	0,769
		total number	0,900	0,394	0,780	0,458
	diák	total duration	-1,570	0,131	-2,555	0,019*
		total number	-1,069	0,293	-2,963	0,007**

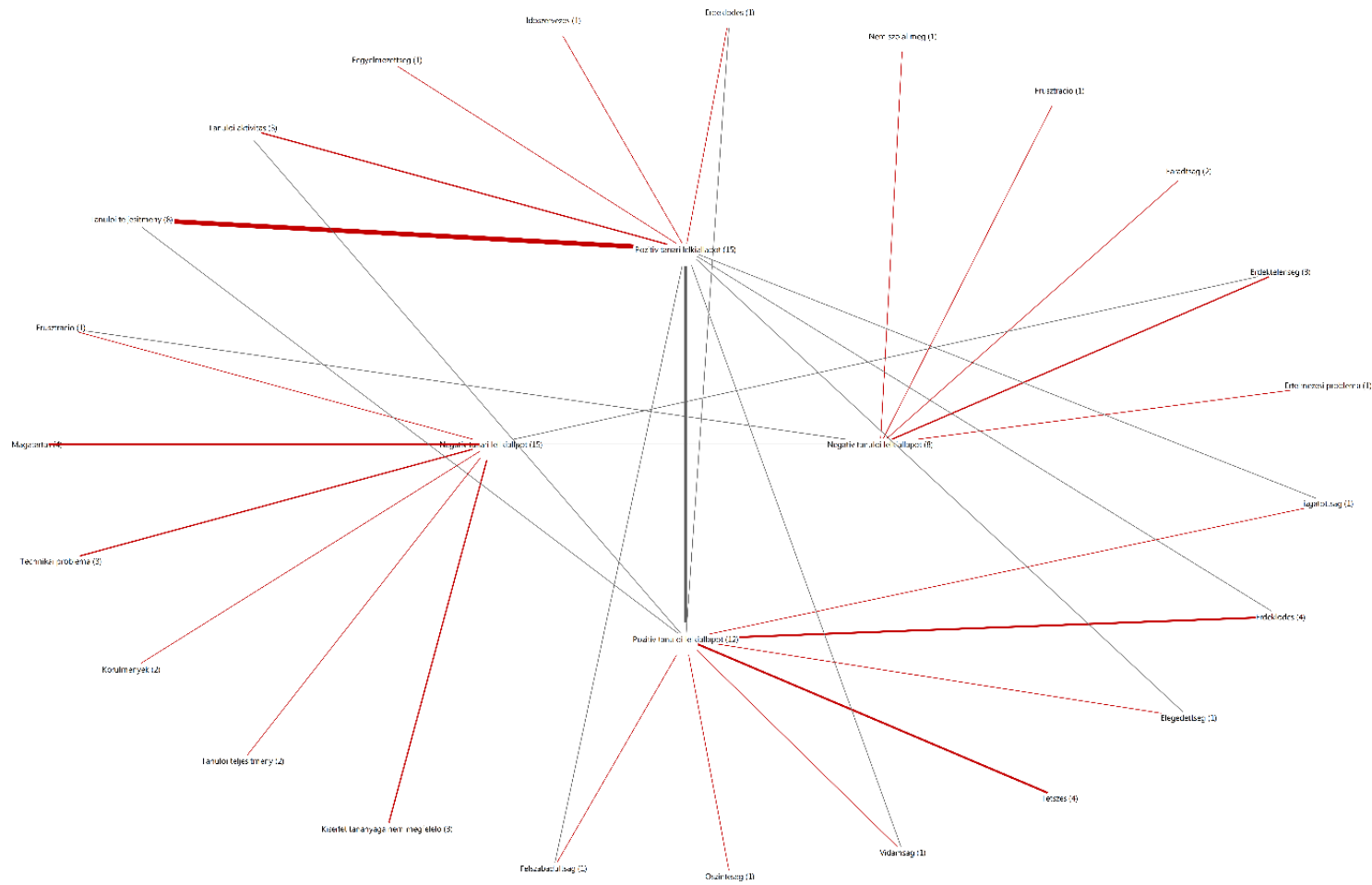
** = $p \leq 0,01$

* = $p \leq 0,05$

28. táblázat Videós interakcióelemzés (kétmintás t-próba, Welch-féle d-próba)

17. sz. melléklet: Pedagógus szempontrendszer (együttes előfordulás)

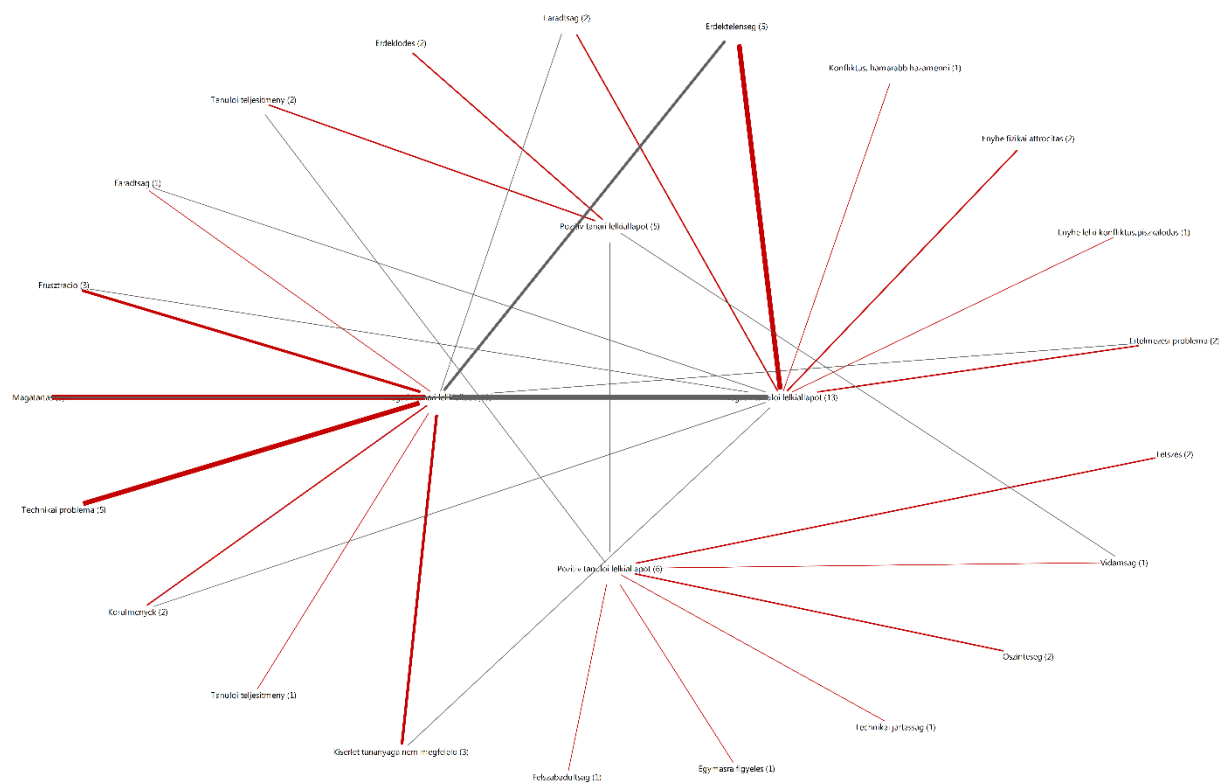
Code Co-Occurrence Model



57. ábra Pedagógus szempontrendszer (együttes előfordulás)

18. sz. melléklet: Pedagógus szempontrendszer (együttes előfordulás a 2. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokon)

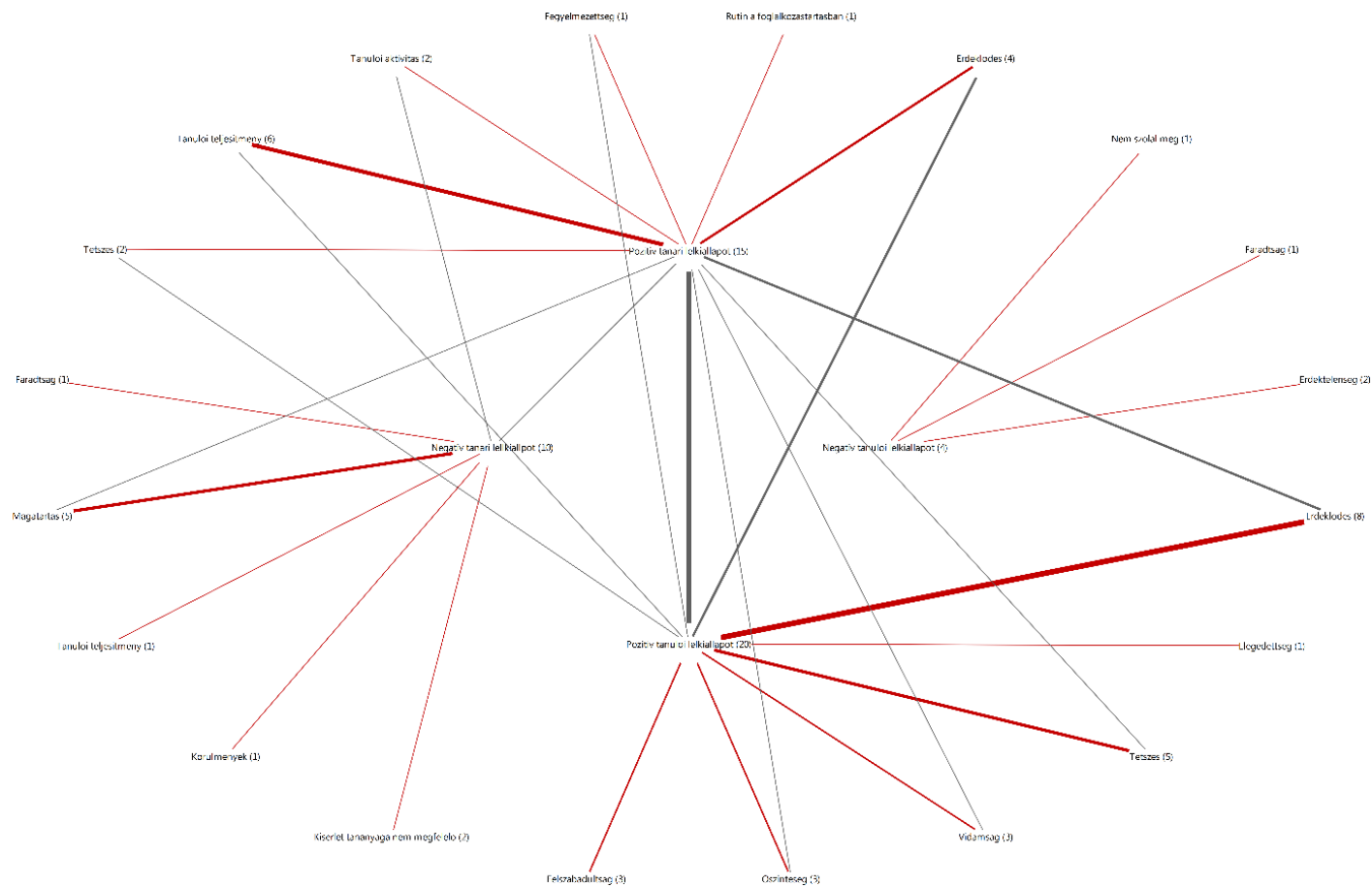
Code Co-Occurrence Model



58. ábra Pedagógus szempontrendszer (együttes előfordulás a 2. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokon)

19. sz. melléklet: Pedagógus szempontrendszer (együttes előfordulás a 6. fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokon)

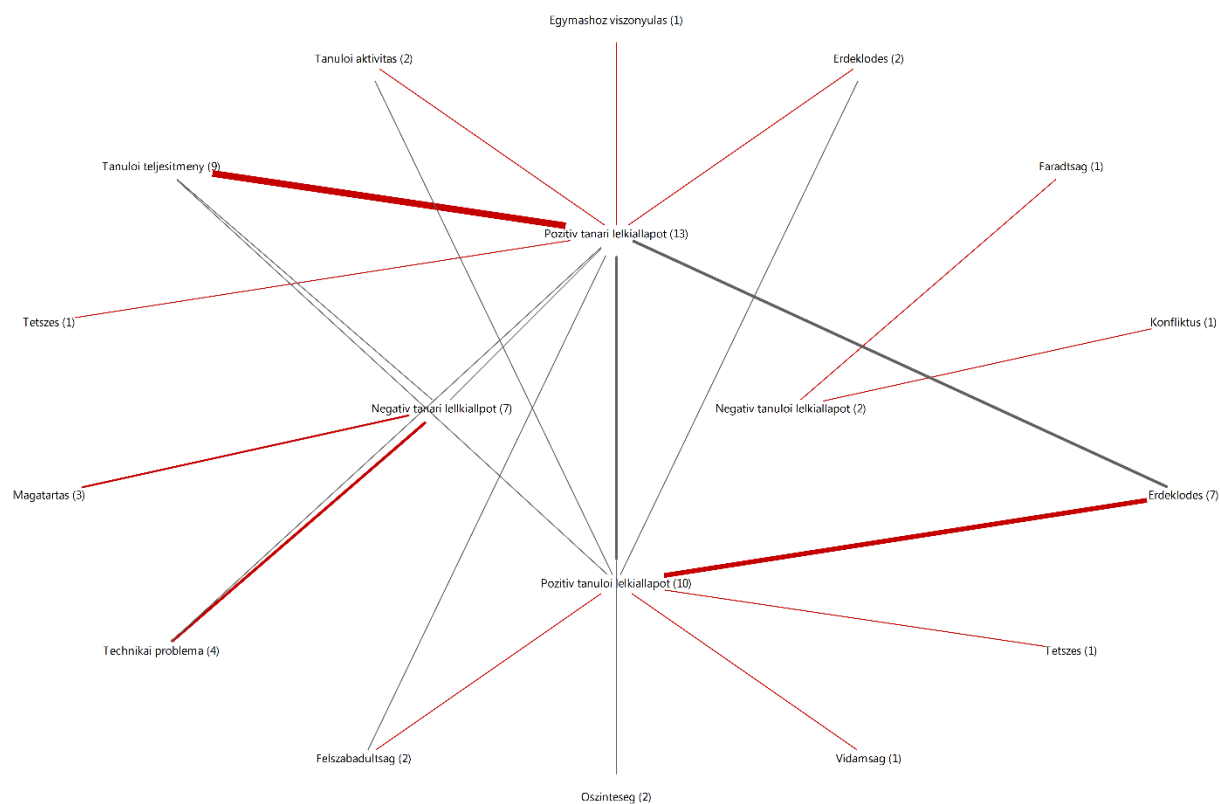
Code Co-Occurrence Model



59. ábra Pedagógus szempontrendszer (együttes előfordulás a 6. fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokon)

20. sz. melléklet: Pedagógus szempontrendszer (együttes előfordulás a 6. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokon)

Code Co-Occurrence Model



60. ábra Pedagógus szempontrendszer (együttes előfordulás a 6. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokon)

Ábrajegyzék

1. ábra A Bibliotár keresőjének felülete	29
2. ábra A magyar PISA-pontszámok összehasonlítása 2000-2015 Forrás: (Holle, 2017).....	56
3. ábra A súlyos anyagi veszélyben élők aránya az egyes európai országokban Kép forrása: (bankmonitor, 2016)	57
4. ábra Az Országos kompetenciamérés eredményeinek ábrázolása 2008-2016 Kép forrása: (Anon., 2017)	58
5. ábra XXI. századi képességek konstellációja ((Anon., 2015) Racsko Réka fordítása) (Racsko, 2017a, p. 87)	63
6. ábra A fejlesztő biblioterápiás foglalkozás folyamatábrája	71
7. ábra A fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás folyamatábrája.....	72
8. ábra A konstrukciós fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás folyamatábrája	74
9. ábra A virtuális fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás folyamatábrája.....	75
10. ábra A kreatív e-biblioterápiás foglalkozás folyamatábrája	77
11. ábra Az oktatási környezetek felosztásához rendelt biblioterápiás módszerek. (Ollé, et al., 2013) alapján saját kiegészítéssel.....	78
12. ábra A fejlesztő biblioterápiás foglalkozás folyamatábrája a kísérlet során.....	79
13. ábra A fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás folyamatábrája a kísérlet során.....	83
14. ábra A TKKI által megjelölt 139 iskola Forrás: saját	91
15. ábra Hogy érezték magukat a diákok a foglalkozás során?	125
16. ábra Miért érezték jól magukat a diákok a foglalkozás során?	126
17. ábra Mi tetszett a diákoknak a foglalkozás során leginkább?	126
18. ábra Mely játékok tetszettek a gyerekeknek?	127
19. ábra Miért tetszett a történet?.....	128
20. ábra Mi nem tetszett a diákoknak a foglalkozás során?.....	128
21. ábra Miért nem tetszett a diákoknak a történet?	129
22. ábra Miért nem tetszett a diákoknak a történet? – nem értelmezhető válaszok eloszlása	130
23. ábra Miről szólt az 1. történet?	130
24. ábra Miről szólt az 2. történet?	131
25. ábra Miről szólt az 3. történet?	132
26. ábra Miről szólt az 4. történet?	132
27. ábra Miről szólt az 5. történet?	133

28. ábra Miről szólt az 6. történet?	134
29. ábra 2. fejlesztő biblioterápiás foglalkozás - milyen érzést keltett a foglalkozás a résztvevőkben	138
30. ábra 2. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás - Milyen érzéseket keltett a foglalkozás?	139
31. ábra 6. fejlesztő biblioterápiás foglalkozás - Milyen érzéseket keltett a foglalkozás?	140
32. ábra 6. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás - Milyen érzéseket keltett a foglalkozás?	140
33. ábra A pozitív tanári lelkiállapot összetevőinek százalékos megoszlása.....	144
34. ábra A negatív tanári lelkiállapot összetevőinek százalékos megoszlása.....	146
35. ábra A pozitív tanulói lelkiállapot összetevőinek százalékos megoszlása.....	148
36. ábra A negatív tanulói lelkiállapot összetevőinek százalékos megoszlása.....	149
37. ábra A pozitív és negatív tanári és tanulói lelkiállapot megoszlása a 2. foglalkozáson	150
38. ábra A pozitív tanári lelkiállapot okainak megoszlása	151
39. ábra A negatív tanári lelkiállapot okainak megoszlása.....	152
40. ábra A pozitív tanulói lelkiállapot okainak eloszlása	153
41. ábra A negatív tanulói lelkiállapot okainak eloszlása.....	154
42. ábra A 2. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás negatív és pozitív tanulói és tanári lelkiállapotinak eloszlása	155
43. ábra A pozitív tanári lelkiállapot okai a 2. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozáson	155
44. ábra A negatív tanári lelkiállapot okai a 2. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozáson	156
45. ábra A pozitív tanulói lelkiállapot okai a 2. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozáson	157
46. ábra A negatív tanulói lelkiállapot okai a 2. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozáson	158
47. ábra A 6. fejlesztő biblioterápiás foglalkozás negatív és pozitív tanulói és tanári lelkiállapotinak eloszlása	159
48. ábra A pozitív tanári lelkiállapot okai a 6. fejlesztő biblioterápiás foglalkozáson	159
49. ábra A negatív tanári lelkiállapot okai a 6. fejlesztő biblioterápiás foglalkozáson	160
50. ábra A pozitív tanulói lelkiállapot okai a 6. fejlesztő biblioterápiás foglalkozáson	161
51. ábra A negatív tanulói lelkiállapot okai a 6. fejlesztő biblioterápiás foglalkozáson	162
52. ábra A 6. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás negatív és pozitív tanulói és tanári lelkiállapotinak eloszlása	163
53. ábra A pozitív tanári lelkiállapot okai a 6. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozáson	163
54. ábra A negatív tanári lelkiállapot okai a 6. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozáson	164
55. ábra A pozitív tanulói lelkiállapot okai a 6. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozáson	165
56. ábra A negatív tanulói lelkiállapot okai a 6. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozáson	165
57. ábra Pedagógus szempontrendszer (együttes előfordulás)	247

58. ábra Pedagógus szempontrendszer (együttes előfordulás a 2. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokon).....	248
59. ábra Pedagógus szempontrendszer (együttes előfordulás a 6. fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokon).....	249
60. ábra Pedagógus szempontrendszer (együttes előfordulás a 6. fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokon).....	250

Táblázatokjegyzék

1. táblázat A foglalkozássorozat során a kísérletben felhasznált művek, valamint a művekhez kapcsolódóan lehetségesen felmerülő témakörök.....	99
2. táblázat A Coopersmith-féle önértékelés teszt által vizsgált alsókálák (alsókála, item száma, maximális érték).....	100
3. táblázat Coopersmith-féle önértékelés teszt (egymintás t-próba).....	102
4. táblázat Coopersmith-féle önértékelés teszt (F-próba)	103
5. táblázat Coopersmith-féle önértékelés teszt (Welch-féle D-próba).....	104
6. táblázat Coopersmith-féle önértékelés teszt (korreláció a fejlesztő biblioterápiás beavatkozási csoportokban).....	105
7. táblázat Coopersmith-féle önértékelés teszt (korreláció a fejlesztő e-biblioterápiás beavatkozási csoportokban).....	105
8. táblázat A Thomas-Kilmann-féle konfliktuskezelés teszt által mért alsókálák.	107
9. táblázat Thomas-Kilmann-féle konfliktuskezelés teszt (egymintás t-próba).....	109
10. táblázat Thomas-Kilmann-féle konfliktuskezelés teszt (F-próba).....	110
11. táblázat Thomas-Kilmann-féle konfliktuskezelés teszt (Welch-féle d-próba)	111
12. táblázat A Coopersmith-féle önértékelés teszt és a Thomas-Kilmann-féle konfliktuskezelési teszt közötti korreláció vizsgálata (fejlesztő biblioterápiás beavatkozási csoport – T-K).....	113
13. táblázat A Coopersmith-féle önértékelés teszt és a Thomas-Kilmann-féle konfliktuskezelési teszt közötti korreláció vizsgálata (fejlesztő e-biblioterápiás beavatkozási csoport – T-K).....	114
14. táblázat A Coopersmith-féle önértékelés teszt és a Thomas-Kilmann-féle konfliktuskezelési teszt közötti korreláció vizsgálata (fejlesztő biblioterápiás beavatkozási csoport – K-S).....	115
15. táblázat A Coopersmith-féle önértékelés teszt és a Thomas-Kilmann-féle konfliktuskezelési teszt közötti korreláció vizsgálata (fejlesztő e-biblioterápiás beavatkozási csoport – K-S).....	115

16. táblázat Mi volt a történet tanulsága?	135
17. táblázat Melyik volt a legrokonszenvesebb szereplő?	136
18. táblázat Ki volt a legellenszenvesebb szereplő?	137
19. táblázat A Coopersmith-féle önértékelés teszt alskáláira vonatkozó eredmények (minimum, maximum, átlag, medián, szórás)	228
20. táblázat A Coopersmith-féle önértékelés teszt alskáláira vonatkozó eredmények (Skewness, Std. Error of Skewness, Kurtosis, Std. Error of Kurtosis)	230
21. táblázat A Coopersmith-féle önértékelés teszt alskáláira vonatkozó eredmények (normáleloszlás).....	232
22. táblázat A Thomas-Kilmann-féle önértékelés teszt alskáláira vonatkozó eredmények (minimum, maximum, átlag, medián, szórás).....	233
23. táblázat A Thomas-Kilmann-féle önértékelés teszt alskáláira vonatkozó eredmények (csúcsosság, ferdeség).....	235
24. táblázat A Thomas-Kilmann-féle önértékelés teszt alskáláira vonatkozó eredmények (Normáleloszlás).....	237
25. táblázat A Thomas-Kilmann-féle önértékelés teszt alskáláira vonatkozó eredmények (korreláció).....	239
26. táblázat Videós interakcióelemzés (egymintás t-próba)	242
27. táblázat Videós interakcióelemzés (F-próba).....	244
28. táblázat Videós interakcióelemzés (kétmintás t-próba, Welch-féle d-próba).....	246

Köszönetnyilvánítás

A doktori disszertációm elkészítéséhez hosszú út vezetett, azonban szerencsésnek érzem magam, hogy ezen utazás során kiemelkedő és önzetlen útítársakra találtam, akiknek köszönhetően én magam, tudásom és kutatói additúdóm folyamatosan csiszolódott, és az értekezésem nélkülük nem jöhetett volna létre.

Ezúton köszönöm témavezetőim, *Hatvani Andrea* és *Verók Attila* áldozatos munkáját, akik a doktori képzésem első napjától biztattak, motiváltak, segítettek és támogattak, mint doktormutter és doktorvater óvó tekintettel biztosították, hogy a disszertációm minden betűje megállja a helyét, tudásukkal és tapasztalatukkal helyes irányba tereltek, és nem engedték lankadni lelkesedésemet. Hálás vagyok *Kis-Tóth Lajosnak*, hogy végtelen számú kérdésével gondolkodásra inspirált, és olyan leckéket tanított számomra, amelyeknek köszönhetően nem csupán jobb kutató, de jobb ember is lettem.

Köszönöm *Bartos Évának*, hogy az első szárnypróbálgatásaimtól kezdve figyelemmel kísérte munkámat, szakmai kérdéseimre mindig segítőkészen és lelkiismeretesen válaszolt. Remélem, hogy a tőle tanult szemléletet tovább tudom majd én is adni.

Köszönettel tartozom *Suppné Tarnay Györgyi* tanárnőnek, akitől először hallottam a biblioterápiáról, és azonnal „megfertőzött” a módszer szeretetével.

Köszönetet szeretnék mondani az *Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola* valamennyi oktatójának, hogy tudásukkal, tapasztalatukkal, bölcsességükkel segítették munkámat. Hálás vagyok, hogy a *Médiainformatika Intézet* tagjaként egy olyan közösség része lehettem, amely példaértékű volt mind összetartás, mind a pedagógiai innovációk tekintetében. A közös munka során megbarátkoztam az IKT-eszközökkel, és megtanultam mindenkiben meglátni a jót. Nektek köszönhetően rájöttem, hogy a csapat tagjai egymást segítve, mint egy puzzle darabjai egymást kiegészítve tehetik tökéletessé a végeredményt. Mindannyiótuktól sokat tanultam, köszönöm.

Különösen hálás vagyok *Racsko Rékának*, akivel újtaink doktori tanulmányaink elején keresztezték egymást, s mindvégig fejlődésre inspirált, tudásával, meglátásaival segített, és a kooperatív munka fogalmát új szintre emelte.

Köszönettel tartozom *Hauser Zoltánnak*, aki nagylelkűen, önzetlenül lehetőséget biztosított kutatásom elvégzésére. Hálás vagyok az iskolaigazgatóknak, akik vállalták a kísérletben való részvételt, és különösen kiemelném azokat a kalandvagyó pedagógusokat, akik engedték, hogy kamerákkal „felfegyverkezve” zaklassam őket a foglalkozások megtartása során.

Azt hiszem, az életem legnagyobb szerencséje, és nagyobb támogatást nem is kaphattam volna az sorstól, mint azt, hogy azok a *Szüleim*, akik. Hálás vagyok, hogy mindvégig biztosították számomra a stabil háttérrel, bátorítottak, ösztönöztek, nem engedték, hogy feladjam, nélkülük már az első lépésnél elbuktam volna.

Mindezeken túl szeretnék köszönetet mondani *barátaimnak, rokonaimnak, ismerőseimnek*, akik a szükséges pillanatokban buzdítottak, segítettek a nehézségekről elterelni a figyelmemet, és gyakran elnézték nekem, hogy nem tudtam elegendő időt velük közösen eltölteni.